

سلسلة ندوات ومؤتمرات 1

العلاقات البيداغوجية في المنظومة التربوية المغربية

نحو مقاربات جديدة

تنسيق:

د. عادل ضباغ

د. أحمد الفراك


Manar al islam
islamanar.com

العلاقات البيداغوجية

في المنظومة التربوية المغربية

نحو مقاربات جديدة



منشورات مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)

سلسلة ندوات ومؤتمرات: 1



كتاب: العلاقات البيداغوجية في المنظومة التربوية المغربية نحو مقاربات جديدة

تنسيق: د. عادل ضباغ - د. أحمد الفراك

ردمــك: 978-9920-9474-5-9

الطبعة الأولى: 1441هـ / 2020م

التدقيق والإخراج الفني: islamanar.com

تنزيل الكتاب:



العلاقات البيداغوجية

في المنظومة التربوية المغربية

نحو مقاربات جديدة

تنسيق:

د. عادل ضباغ

د. أحمد الفراك

أعضاء اللجنة العلمية للكتاب

فهرس المحتويات

تقديم

لا خيار للمدرسة اليوم سوى المسارعة إلى تجديد نفسها، بما يوافق متطلبات العصر الراهن دون التخلي عن غايات التربية ومبادئها؛ ففي ظل التحولات التي شهدتها السنوات الأخيرة غدت مراجعة التصورات حول العديد من القضايا مطلبا رئيسا. والتربية على رأس القضايا التي يتحتم علينا إعادة مراجعتها باستمرار؛ إذ تتطور وسائل التربية ومضامينها في لحظات تاريخية مفصلية، لتواكب تغيرات المجتمع فتحافظ على هويته وكيانه. وإن فهم صيرورة تطور التربية ومقاربة مختلف حيثياتها وتفاعلاتها ومآلاتها، ليسعف في تجديد المنظومة التربوية وتجويد مخرجاتها.

نقف في هذا الكتاب عند قضية تربوية تعليمية، لطالما كان لها نصيب مهم من النقاش الاجتماعي، هي قضية **العلاقات البيداغوجية** في وقتنا الراهن، لنعيد النظر ونقلّبه في طبيعتها، ماهيتها وخصائصها المستجدة ومتطلبات أقطابها اليوم. وإذا كانت التحولات الحديثة قد ألزمت المدرسين والمتعلمين بضرورة تجديد **الممارسة الديداكتيكية** والفعل البيداغوجي بشكل عام، لما له من تأثير مطّرد في استراتيجيات التعلم وأساليب التربية، وبروز إشكالات تتعلق بأبعاده الاقتصادية والاجتماعية والتنظيمية، فإن ذلك يستدعي -بالضرورة- التحول عن النموذج المتبع منذ أمد بعيد، واستشراف آفاق بيداغوجية توافق تطلعات الجيل الحالي وتسهم في تحقيق ثوابت المدرسة محضن التربية والتعليم.

وللعلاقات البيداغوجية أثر مباشر في جودة التحصيل الدراسي وفعالية الاكتساب ودرجة التحكم في التعلمات، ولها وظيفة رئيسة في تحديد طبيعة الاتجاهات والقيم والكفايات ونموذج **المتعلم** المرغوب فيه، وفي بيان القيمة الاعتبارية والمعالم الوظيفية والرسالية **للمدرس**، وكذا تعيين **المعرفة** المقصودة بالاكتساب، وتوفير بيئة التعلم للخروج **بالمنظومة التربوية** برمتها من قيود التقليد وعوائد الاستهلاك، إلى فضاء الإنتاج البناء والإبداع الخلاق لدى المدرسين والمتعلمين على السواء.

من أجل ذلك، قاربت الأبحاث المشاركة في أعمال هذا التأليف الجماعي المحكّم موضوع العلاقات البيداغوجية من خلال انسجام محاوره وتكاملها؛ تأسيسا تاريخيا لهذه العلاقات ووقوفا عند أهم محطاتها عبر الأحقاب المتوالية، وتعيينا للمبادئ الثابتة فيها ومتطلبات التجديد واستلهام التجارب الدولية المتقدمة في مستجدات التعلم اليوم. ثم تشخيصا ورصدا للخصائص المستجدة واستشرافا لمعالم مدرسة الغد.

وقد قاربت مجموعة من المقالات الصلة القائمة بين العلاقات التربوية وما تمخض عنه العصر الرقمي من تكنولوجيات متعددة، سعت المنظومات التربوية إلى إدماجها في سبيل تجويد التحصيل الدراسي والارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، من التقليد إلى أجواء تفاعلية لا تحصرها جدران الفصول الدراسية ولا المقررات والكتب.

بيد أن إدماج التكنولوجيا الرقمية لن يكون ذا جدوى، ما لم تتحدد ضوابط استعمال الموارد الرقمية لدى المدرسين والمتعلمين، ويتم التوافق على المعايير اللازم توافرها حتى تتحقق الغايات البيداغوجية المرجوة. وحتى إن سلمنا بحصول هذا التوافق، فهل بإمكان منظومتنا التربوية المغربية الاستعاضة بهذه التكنولوجيات الرقمية والمنصات الافتراضية عن الممارسة الديداكتيكية في الفصل الدراسي؟ وما الشروط الواجبة لاعتماد استراتيجية «التعليم عن بعد» التي فرضتها الضرورة الصحية؟ وما المعيقات والمحاذير المتوقعة لهذه الاستراتيجية وتأثيرها في العلاقات البيداغوجية؟

كما أثارت بعض المقالات الواردة في هذا الكتاب مسألة التأثير المتبادل بين عناصر المنظومة التربوية والعلاقات البيداغوجية، تبيانا لمدى حضور هذه العلاقات في تدابير الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، ورصدا لأهم التغيرات الطارئة في وظائف المدرس وقيمته الاعتبارية داخل المجتمع وتأثير ذلك في شكل العلاقة مع باقي الأطراف الفاعلين في المنظومة. ثم انفتاحا على الآفاق الاستشرافية ومعالم الأطر المرجعية المنشودة في بناء منظومتنا التربوية التعليمية.

وهذا الكتاب هو ثمرة لأعمال الندوة التربوية الوطنية التي نظمها مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد) يوم 24 يوليوز 2020م، والتي شارك فيها ثلة من الباحثين والمختصين في المجال التربوي والتعليمي والبيداغوجي في المغرب، وقد خضعت جميع الأبحاث للتحكيم من طرف لجنة علمية خبيرة بالموضوع.

د. عادل ضباغ
باحث في علوم التربية
والديداكتيك

د. أحمد الفراك
أستاذ الفلسفة
بجامعة عبد المالك السعدي

الجمعة 25 شتنبر 2020م



قراءات ومقاربات

في مسارات تأسيس العلاقات البيداغوجية ومحطاتها

دة. فاطمة بولحوش
جامعة محمد بن عبد الله - فاس

الكلمات المفتاحية:

العلاقة البيداغوجية، منطلقات العلاقات البيداغوجية، محطات العلاقات البيداغوجية

ملخص

تنبني العلاقة البيداغوجية على التفاعل والتواصل والتأثير والتأثر، والعلاقات البيداغوجية ليست مجرد تلقين وحشد وخضوع، وإنما هي علاقات تتم بين الأستاذ والمتعلم، وبين المتعلمين فيما بينهم، وبين الأستاذ والإدارة التربوية، وبين المتعلم والإدارة التربوية لتنمية الغايات والسلوكات والدوافع المشتركة في البيئة التعليمية في المؤسسة، ثم في القسم لخلق الجو النفسي والاجتماعي المناسب داخل المؤسسة، ورفع الوعي العام للأساتذة والمتعلمين وتبصيرهم بالإكراهات والعمل جماعيا على حلها، وتفعيل العلاقة الحية بين الأستاذ والمتعلم المرتكزة على التفهم والاحترام.

تشتمل العلاقات البيداغوجية على تركيبة ممزوج فيها الفعل والتنظيم، والتشريع التنظيمي التربوي والزعامة القيادية والتفاعل بين الأستاذ والمتعلمين في القسم، بذلك فالعلاقة البيداغوجية تتأسس على التواصل، ولا تكون فاعلة إلا بتفاعل مكوناته، لأن العلاقة البيداغوجية في وضعياتها تتشكل من شخصية المتعلم لتنمية قدراته للانخراط في بناء المجتمع. حاولت هذه الدراسة إعطاء صورة جديدة ومتنوعة للقراءات المتعلقة بالعلاقات البيداغوجية،

وهي دراسة وصفية تحليلية انطلقت من مناقشة مفهوم العلاقات البيداغوجية من خلال مداخل القراءات الفلسفية وعلم النفس وعلم الاجتماع والمرجعيات النظرية، واستنباط أنواع العلاقات البيداغوجية، ثم القيام بعرض منطلقاتها وأسسها مع رصد محطاتها وأنواع المقاربات والقراءات المتعلقة بها.

تقديم

تعد العلاقة سلوكا تصاغ في صيغ تجعلها أكثر إثارة وجاذبية واستجابة وتغيير أفق انتظار، وتكون إيجابية، وذات مردودية، ومن بين الأنشطة الاجتماعية المستأثرة بالاهتمام النشاط البيداغوجي المرتكز على العلاقات المنسوجة بين الأستاذ والمتعلم ومحتوى التعلم والبيئة البيداغوجية، والمؤسسة التعليمية، ذات خصائص معرفية وعاطفية مع توفير شروط العمل التربوي المعتمد التعميم والمناصفة والعدل والمساواة لتجويد الفعل التربوي المتميز بالتحديث والإبداع.

تتمحور العلاقات البيداغوجية حول ثلاث أقطاب استراتيجية قوامها فاعلية الأستاذ في تمكين المتعلم من اكتساب قيم احترام النظام، و الخضوع لمبادئه ورؤيته لتنشأ علاقة أوتوقراطية تكون السلطة التربوية مركزة في يد الأستاذ، والعقلانية والفعالية في محتويات التعلم وقيمها تتبلور عنها علاقة تقنوقراطية، والعملية التعليمية المتمحورة على نواة المتعلم تتأسس على احترام شخصيته، واكسابه مهارات إبداعية، وقيم الحرية والاستقلالية تتشكل منها علاقة ديموقراطية، وإن هذه العلاقات ليست قالبا جاهزا تؤطرها مقاييس ومعايير ومؤشرات واحدة لتنويع مظاهرها في المؤسسات التعليمية، كما أنها لا تلتزم لنفس الدوافع والحيثيات، لكون العلاقات تندمج في تشكيل مكوناتها وأنساقها وإنتاج أبعادها والمستويات المعرفية والثقافية والإيديولوجية والسوسيولوجية والنفسية والسلوكية والتربوية.

شهدت العلاقات البيداغوجية تحولات وتغيرات متلاحقة، ومتسارعة، متأثرة بمقاربات وقراءات فلسفية، وعلمية، وفنية، وسوسيولوجيا، وبمجتمع الزراعة وبمجتمع الصناعة، وبمجتمع المعرفة، وبالثورة الصناعية الجديدة، الحاملة للتطورات الإعلامية، والمعلوماتية متضمنة خلفيات العولمة، ومساهمة في إحداث التحولات في عملية التعامل بين الأفراد فيما بينهم داخل المجتمعات، وبين المجتمعات الأخرى. وهذا التحول بدوره لحق التصور العام

للفضاء البيداغوجي التربوي داخل العملية التعليمية، من حيث العلاقات المنبثقة من مكوناتها المتضمنة البعد المعرفي والوجداني والنفسي، وأيضا في كيفية التنسيق بين الأستاذ والمتعلم، لإيجاد طريقة تحفيزية لتنمية مهارات المتعلم، واكتسابه قدرات معرفية، ومهارات حياتية، بهدف بناء شخصية متوازنة، لضمان إشباع رغبات المتعلم النفسية والاجتماعية والمعرفية.

وتتمظهر العلاقة البيداغوجية التي تقوم بهندسة حركات مكونات العملية التعليمية في كل النواحي، ولا تقتصر فقط على التلقين والحفظ والاستظهار، واعتبار المتعلم مادة تصاغ، وتنتج، مع إهمال الجانب النفسي والوجداني والموقف الإنساني للمتعلم، وتفعيل العلاقة البيداغوجية الدائمة الحركة بين الأستاذ والمتعلم، والمرتكزة على التفهم والاحترام، لكونها تشتمل على تركيبة ممزوج فيها الفعل، والتنظيم، والتشريع التنظيمي التربوي، والقيادية البيداغوجية، والتفاعل بين الأستاذ والمتعلمين في القسم.

1- التحديدات الأولية: العلاقات البيداغوجية

تعني العلاقات البيداغوجية أن يكون المتعلم له الكفاءة والقدرة على التواصل والتفاعل عبر مجموعة النشاطات، التي يقوم بها الأستاذ في موقف تدريسي في القسم لمواكبته ولمساعدته على الوصول إلى أهداف تربوية، وهي عبارة عن علاقات إيجابية بين المتعلم والأستاذ يسودها التعاطف والاحترام المتبادل، وتعتمد على إعانة المتعلمين لإشباع رغباتهم وإشراكهم في العمل للوصول إلى أهدافهم ومواكبتهم في العمل، باستعمال وسائل التعزيز المختلفة، كل ذلك من شأنه أن ينمي علاقات التعاطف والاحترام المتبادل.[1]

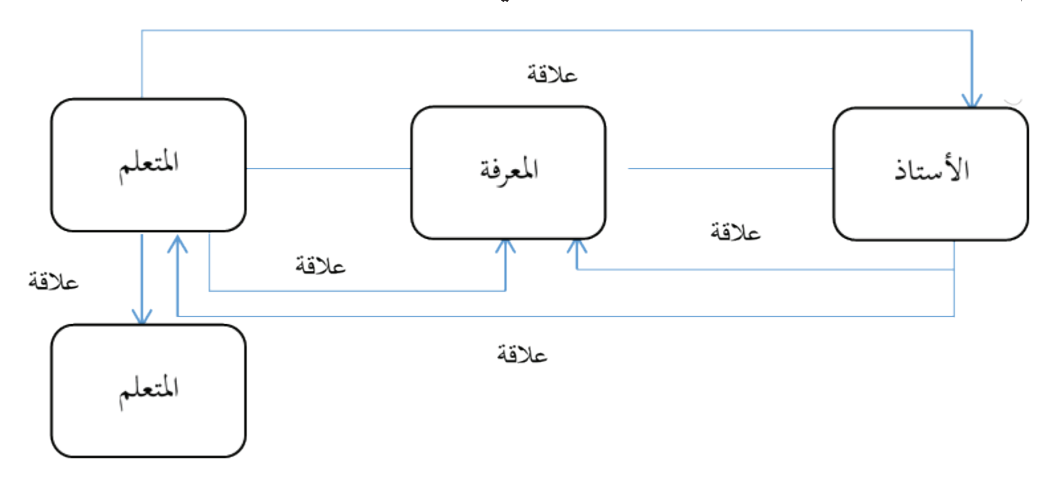
تنشأ مجموع العلاقات الإنسانية البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلمين، و«تتدرج من علاقات بدائية بسيطة إلى علاقات أكثر دينامية، وتحدد هذه العلاقات الكيفية التي يتم فيها تدخل الأستاذ في العملية التربوية»[2]. ارتبط مفهوم العلاقة البيداغوجية بمكونات التواصل التربوي (الأستاذ والمتعلم والرسالة البيداغوجية) مع تضمينه الوسائل التواصلية والمجال

1- . فرحاتي، العربي. التفاعل الصفي بين المعلم والتلاميذ وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الدراسة، أطروحة الدكتوراه، مرقونة، جامعة الجزائر كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية، 1998-1999، ص 12.

2- . زيعور، محمد. التأهيل النفسي والاجتماعي للطفل والمراهق، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، (د.ت)، ص162.

والزمان والغايات الكامنة في التبادل والتبليغ ونقل المعلومات والخبرات، وتنصهر فيما بينها لتتبلور العلاقة البيداغوجية الحاملة معها تغيير وظائف الأستاذ والمتعلم، فالأستاذ مطالب بتنويع موارده البيداغوجية والتنشيطية، أما المتعلم فينبغي أن يلبي التعليم رغباته وحاجاته الذاتية والجمعية والاجتماعية، وتتم عملية التحول من التعليم التقليدي إلى منطق التعلم وتعلم التعلم، وهذا لن يتحقق إلا بكفايات تزاوج بين التجديد والمهارات الحياتية والمبادرات، وتكييف الأنشطة وتركيزها حول المتعلم، وإحداث شراكات لفائدته مع تجديد طرق التدريس، وتدبير العلاقات لإدارة تعلم المتعلم[1].

وتتشكل العلاقة البيداغوجية من العمل المدرسي المتكون من البرامج المحتوية على أهداف بارزة يتم تنفيذها بواسطة هيئة التدريس والوثائق الرسمية[2]، وتتضمن تركيبة من الفعل والانفعال والتأثير المتداول في القسم بين الأستاذ والمتعلم والمتعلمين يحتويهم فضاء جماعي يتكون من المكونات المتمثلة في الأستاذ والمتعلم وجماعة القسم المنتظمة في الزمن الدراسي، وداخل جماعة القسم توجد جماعة صغرى علاوة على المقررات الدراسية، ففي هذا السياق، يتم إفراز العلاقات البيداغوجية على النحو الآتي:



الخطاطة رقم1. العلاقات البيداغوجية.

وتصنف هذه العلاقات إلى صنفين هما:

1- . وزارة التربية الوطنية: الدليل البيداغوجي للتعلم الابتدائي، الرباط، المغرب،2009، ص8و9.
2- . Marcel Postic. La relation éducative ; presses universitaires de France ; paris ; 4Edition ;1979, p22.

- العلاقة البيداغوجية، وهي بدورها تتوزع إلى ثلاث علاقات تتجلى في:

- الأستاذ ← المتعلم

- المتعلم ← الأستاذ

- المتعلم ← المتعلمين

- علاقة استراتيجية التعليم والتعلم المنبثق من علاقتين هما:

- المدرس ← المحتوى

- المتعلم ← المحتوى

إن هناك ربط العلاقة البيداغوجية بطرق التدريس في القسم وممارسة عملية التدريس من جانب الأستاذ، وعلى هذا الأساس فالعلاقة البيداغوجية علاقة تعلم المعلومات والمهارات والخبرات التي تترتب عنها عملية التأثير والتأثر، وإحداث الروابط الاجتماعية والسيكولوجية والتربوية الرابطة بين الأستاذ والمتعلم والبيئة التربوية، بذلك فهي علاقة ترتكز على أنشطة يتم فيها إدماج المتعلم عبر استخدام استراتيجيات ومناهج وطرق التدريس قصد إحداث تعامل تفاعلي وبناء صلات إنسانية بين الأستاذ والمتعلم.

2- أهم المحطات التاريخية للعلاقات البيداغوجية

نشأت العلاقة البيداغوجية في قلب البيداغوجيا، لكونها نواتها الإستراتيجية في تكوينها، لاعتبارها من مكوناتها ومن عناصر الحقل التربوي، لأن» العلاقة لا تتم تاريخيا بكيفية واحدة متجانسة بل تعكس التمثل الثقافي العام أو الغالب للتربية والتكوين والسلطة البيداغوجية، بل تميل الآن إلى أن تتنوع بحسب الخبرات التربوية للمدرس ونوعية الجماعة الفصلية، وطبيعة تنظيم الحياة المدرسية العامة»[1]. يستوجب السياق التاريخي للمحطات العلاقة البيداغوجية رصده من خلال حضور مضمون العلاقات البيداغوجية في البيداغوجيا، ويمكن تحديدها في ثلاث محطات رئيسية، فالمحطة الأولى تم اعتبارها الأصل البيداغوجيا في التدريس متأثرة

1- . الحافظ، بشرى. طبيعة العلاقات التربوية البيداغوجية داخل المدرسة المغربية وتداعياتها على الحياة المدرسية، مجلة علوم التربية، العدد 56، ص51.

بفلسفة سقراط وأفلاطون وأرسطو، فعلاقة البيداغوجية في البيداغوجيا كانت تنحصر في مرافقة الطفل من طرف العبد إلى المدرسة، لإعداده بيداغوجيا لذلك، فارتكزت العلاقة البيداغوجية من ما بعد اليونان إلى عصر الحداثة على ارتباطها بطرق التدريس لكونها تعتمد على علاقة الاتصال من الأعلى إلى المتعلم من أجل حشو عقول المتعلمين بمعرفة تدريسية دون مراعاة مستوى قدراتهم واستعداداتهم، لاعتبار عقل المتعلم صفحة بيضاء، وتكمن الطريقة الممكن توظيفها في العلاقة البيداغوجية في استعمال اللغة وسيلة لنقل المعلومات المعرفية وطرح الأسئلة على المتعلم لتهيئه قصد استيعاب المعلومات الجديدة، ومن ثمة ينتقل الأستاذ إلى عملية الاستجواب والاستقراء والربط والتعميم.

أما المحطة الثانية فتم حضورها في القرن التاسع عشر مع العلوم الإنسانية، فتوسع تصور البيداغوجيا فأصبح « يشتمل على جوانب نظرية أخرى تطبيقية une théorie pratique فالجانب منها يعني أساسا منهجية أو فلسفة التربية وبالتالي أصبحت مستقلة بذاتها معتمدة في مدارس باعتبارها مادة دراسية une discipline، أما الجانب التطبيقي لها فيعني الممارسة التربوية بشكل عام مع التركيز على دراسة العلاقة التي تربط الأستاذ بالمتعلم»[1]. ورغم استقلال البيداغوجيا فمازالت تتفاعل مع العلوم الإنسانية، فتمت ممارسة العلاقة البيداغوجية انطلاقا من التحليل النفسي القائم على الشعور واللاشعور، والسلوكية المعتمدة على المثير والعوامل والاستجابة والجشطالتية المستندة على المجال الكلي، والتكوينية المرتكزة على التوازن، واعتبرت المتعلم محور التعلم التلقائي الحر لأن غرائزه وميوله هي التي تقرر المعرفة وتحدد طريقة بناء العلاقة البيداغوجية انطلاقا من أفعاله وحواسه مع الاعتماد على وسائل الإيضاح وأساسها الكتاب، وتجلى حضورها بعد الحرب العالمية الثانية، وركزت على تصور تنظيري تطبيقي، فتعددت أنواع محطات العلاقات البيداغوجية المستوحاة من أنواع البيداغوجيا وتتمثل في:

1- . الرتيمي، الفضيل. ولكحل، صليحة. طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بين النظري وصعوبات التطبيق، دفاتر المخبر، المجلد7، العدد1، الطبعة1، 2015، ص94.

- محطة العلاقة البيداغوجية التنويعية: تستعمل فيها آليات وأدوات وتقنيات التفاعلية وتواصلية متنوعة تخضع لعنصر الزمان، وللأنشطة المتنوعة، وتقوم على تقنية يستدعيها هدف موضوع الدرس.

- محطة العلاقة البيداغوجية المتعددة: تستعمل تقنيات مختلفة بكيفية متزامنة في التفاعل والتواصل أثناء تقديم موضوع الدرس.

- محطة العلاقة البيداغوجية الفارقة: تنطلق هذه المحطة من عملية التفاعل والتواصل من الفروق الذاتية الطبيعية البيولوجية والفسيولوجية كالبنية الجسمية وخصائصها ووظيفتها، ويكون لها تأثير في علاقة التعلم بالمتعلم بالأستاذ، والفروق الفردية للمتعلم الذاتية المكتسبة من الثقافة، وأنماط التنشئة الاجتماعية، والفروق الفردية المعرفية الناتجة عن اختلاف المتعلمين في اكتساب المعرفة، والفروق الفردية الاجتماعية والاقتصادية.

يتم ضمن العلاقات البيداغوجية وضع كل متعلم في إطاره المناسب لسرعته التعلمية، وتعتمد على الكفايات التي تتماشى مع قدرات المتعلم وتحققها، لأنها تسعى إلى تحقيق التفاعل الاجتماعي والتواصل البيئي في جماعة القسم في إطار أداء التعلمات المسندة إليه، وينطلق تفعيل العلاقة البيداغوجية الفارقة بين أطراف المثلث البيداغوجي (الأستاذ، المتعلم، المعرفة) من كون المتعلم ذات عارفة مرتبطة بطرفي الفعل التعليمي: الأستاذ والمادة المدرسة. تتميز العلاقة بين المتعلم والأستاذ في ظل هذه البيداغوجيا بخصوصية تقدير الأستاذ لذات المتعلم محورا لفعل التعليم، وتقدير المتعلم للأستاذ من منطلق أن هذا الأخير هو محرك فعل التعلم اتجاه المتعلم، وبذلك يدخل الاثنين في علاقة مشتركة تتوخى تحقيق التعليم والتعلم في أفق وظيفة المؤسسة التعليمية».[1]

يتضح من خلال محطات العلاقات البيداغوجية أنها ساهمت في ارتقاء وتطور العلاقات التفاعلية والتواصلية في المثلث البيداغوجي لإغناء الدينامية المعرفية لجماعة القسم وتجويد قدراتهم السلوكية والمعرفية والعاطفية. إن العلاقة البيداغوجية متعلقة بدينامية سيرورة التعلم والتعليم والتكوين لتحقيق اكتساب المهارات والمعرفة والقيم لدى المتعلمين في القسم.

1- . قريش، عبد العزيز. البيداغوجيات وتنشيط الجماعات: مفهوم الفشل الدراسي، مدلولات تعدد التسمية واضطرابها، 2007، رابط: Canalblog.com/archives/2007/12/27/ta3im11.7358622html

3- المداخل التنظيرية لمفهوم العلاقات البيداغوجية

ارتبط تحديد مفهوم العلاقات البيداغوجية بمداخل ومرجعيات نظرية اختلفت في تحديد ماهيته، وأبعاده، وطبيعة العلاقة والمكونات المكونة لها انطلاقا من تصوراتها واتجاهاتها، ويمكن تحديدها في:

مداخل التحليل النفسي: حاول التحليل النفسي أن يحدد طبيعة العلاقات في القسم عبر التماهي أو التوحد أساسه التعلق الوجداني بشخص آخر ليكتشف المتعلم سماته المشتركة بينه وبين المتعلمين والأستاذ، إذ يتوحد مع هذا الأخير من خلال إحساسه أنه يشترك معهم في سمات شخصيته، ويحدث التماثل بين الجهاز النفسي للمتعلم وجماعة المتعلمين والجهاز النفسي للأستاذ وفي نفس الإطار تم تحديد العلاقة البيداغوجية في جماعة القسم من المنطلقات الظاهرية المشتركة بين الأستاذ والمتعلم، وله صلة بما يتم التعبير عنه في آراء ومواقف شبه صريحة، أو تتجلى في فلتات صادرة عن غير وعي. تجمع العلاقة البيداغوجية بين الشعور واللاشعور في إطار تشابكي عبر التجربة والنضج العاطفي وعملية تحويل ارتباط المتعلم بالأسرة إلى الارتباط بالأستاذ والمتعلمين.

المدخل السلوكي: ارتكز المدخل السلوكي في تحديد العلاقة البيداغوجية على الحدث النفسي لاعتباره مؤشر للسلوك الإنساني، لأن الأفعال السلوكية قابلة للملاحظة المباشرة لكونها فضاء للتعلم ولفهم الظاهرة النفسية، والسلوك عند المتعلمين وتغييرها عبر العرض والممارسة والتكرار والتعزيز والعلاقة العمودية من الأستاذ إلى المتعلم، التي تستند إلى التعزيز وتعميم الاستجابة، فالصلة الكامنة بينهما تم اعتبارها سلطوية لكونها تعتمد على الاكراه والتخويف، لأن الأستاذ مهمته تكمن في نقل المعلومات المحصورة بالمضامين وإجبارها على المتعلم، والمعارف التي يكتسبها المتعلم تكون واقعية وملموسة وموضوعية، والتخلص من الاستجابات الخاطئة.

المدخل النظري للجشطالية: يتم إفراز العلاقات البيداغوجية من خلال سلوكات داخل القسم بين الأستاذ والمتعلم والمتعلمين، عبارة عن حصيلة لتداخل مجموعة من الكليات المتجلية في العلاقة التي تقع في المجال المكاني والزماني وحالة الطفل السيكولوجية والفيزيولوجية في علاقته مع المعلم، والمحتوى المعرفي المساهمة في الإدراك والتعلم والاستبصار للأستاذ

والمتعلم قصد المساعدة على تنظيم العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلم والمتعلمين، ويمكن فهمها عبر الرغبات والميولات المتفاعلة فيما بين الأستاذ والمتعلمين، ولا تتعارض فيما بينهم ويختفي الصراع داخل القسم، وأيضا عبر إدراك الحالات السيكولوجية وتأثير الأستاذ في المتعلمين، وإحداث التكافؤ بين المتعلمين لامتصاص الصراع وعدم إحداث القوى المتعارضة بين المتعلمين.

المدخل النظري للبنائية: حدد المدخل النظري للبنائية المعرفية للعلاقة البيداغوجية، من خلال مستويات متمثلة في التعلم، الذي في نظرها نشاط بنائي يقوم به الأستاذ والمتعلم في سياق اجتماعي، فالمتعلم داخل عملية العلاقات يخضع لتأثير سابق، ويبني المعارف ويقرر، ويقوم الأستاذ بالتعليم ودعم المتعلمين بمعارف وتجارب.

يتضح أن مفهوم العلاقات البيداغوجية تبلور في سياق وأنساق بيداغوجيا لكونها مكونا من مكوناتها الأساسية، وأضحى محورا استراتيجيا تتطرق إليه العلوم الإنسانية، والدراسات البينية، ويرتبط أيضا بمجتمع واقتصاد المعرفة، لأن تطوره وتجديده يتجلى انطلاقا من ارتباطه بثورة المعرفة المستندة إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي لها تأثير أساسي في المنظومة التربوية التعليمية، حيث تم التوجه نحو التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، فانبثقت مصطلحات ومفاهيم لها صلة بمفهوم العلاقات البيداغوجية مثل التواصل التربوي والتفاعل التربوي والتعاون التربوي والتنسيق التربوي، ويرجع هذا إلى أن التعليم الإلكتروني لم يستقل عن البيداغوجيا، وأن مداخله الفلسفية والمرجعيات النظرية حديثة التكوين، وساهمت في تغيير هيكلة العلاقة البيداغوجية وأدوار مكوناتها، وتغير البيئة التعليمية وتفاعلها مع بيئة الأعمال والمهارات الحياتية، وإحداث « تفاعل تعليمي من الجانبين: يحاول النظام التعليمي الحالي إيجاد بعض صيغ التفاعل بين المتعلم من ناحية ومصادر تعلمه (الأستاذ والكتاب) من ناحية أخرى، أما في النظام التعليم الجديد فتتيح الحسابات عن طريق برمجيات الوسائط المتعددة ودوائر المعارف التفاعلية والاتصال بشبكات المعلومات المحلية والعالمية فرصا غنية للتفاعل عن طريق مشاركة المتعلمين في كافة الأنشطة حيث أصبحت شبكات المعلومات ثنائية الاتجاه معرفية وتعاونية وذاتية الانضباط»[1].

1- . حنفي محمود خالد، صلاح. أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات العصر اقتصاد المعرفة. مجلة نقد وتنوير، العدد5، الفصل2، السنة الثانية، 2016، ص120، رابط الموقع الالكتروني::tanwir.com/wp-content/ 138pdf-105/03/uploads/2016

وفي هذا السياق ارتبطت العلاقة البيداغوجية بالأشكال الجديدة للتعليم، والمتمثلة في التعليم الذاتي، والتعليم التعاوني والقدرة على البحث، والتعلم وفق قدرات وطاقات أدت إلى تجلي مداخل ونظريات تسعى إلى تحقيق العلاقات البيداغوجية المندرجة في دوافع اجتماعية وثقافية تتصل بالفعل التربوي والسلطة التربوية، وبهيكلة البيئة التربوية، ووضعيات التدريس والتعلم والوسائط والتقنيات والقواعد البيداغوجية، بذلك فالعلاقات البيداغوجية تعكس التمثل للسلطة الثقافية البيداغوجية للتربية وللتعليم.

4- أنواع المقاربات والقراءات للعلاقات البيداغوجية

وردت المقاربات والقراءات للعلاقات البيداغوجية متعددة ومتنوعة نظرا لصلتها العضوية بالبيداغوجية، ولكونها تشكل مكونا من مكوناتها، وتعد ناظما في تفعيل الحركات العلائقية للمثلث البيداغوجي (الأستاذ والمتعلم والمعرفة)، فعرفت تحولات نظرا للتطورات التي عرفتها البيداغوجيا، وتباينت المقاربات والقراءات، فتم تحديدها في الأشكال[1] الآتية:

- تتطرق المراجع الفلسفية المساهمة في إنتاج تصورات للبيداغوجيا إلى العلاقات البيداغوجية تسمح بتنظيم الظواهر العلائقية لمكونات البيداغوجية انطلاقا من العلوم الإنسانية من خلال التنظير للولوج إلى التطبيق، فأضحت للفلسفة وظائف إبستمية قائمة على صناعة وإنتاج المفاهيم والوظائف الجمالية القائمة على المساءلة النقدية للغايات[2].

- تم اللجوء إلى مقاربة علم النفس التربوي المهتم بالمتعلم في العلاقة البيداغوجية من حيث المعرفة قصد قيادة نشاط تربوي معقلن [3] انطلاقا من العلاقة البيداغوجية.

- الاعتماد على القراءات والمقاربات السلوكية والسوسيولوجية والبنائية للإحاطة بالنظريات التطبيقية المتعلقة بالعلاقة البيداغوجية.

- علاقة البيداغوجية بالمقاربة بالمضامين: إن العلاقة البيداغوجية ارتبطت بمقاربة المضامين المعتمدة على الطريقة الإلقائية مع احترام منطق المادة واكتشاف المعارف النظرية والاهتمام بالثقافة والمعرفة الموسوعية الاستطرادية غير متخصصة، مع الارتكاز على عملية

1- . لورنس كورنو وألان فرينو. الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، ترجمة عبد الطيف المودني وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003، ص80.

2- . المرجع نفسه، والصفحة.

3- . المرجع نفسه، والصفحة.

الإبلاغ والإيصال لمضامين محتويات المعرفة من طرف الأستاذ، الذي يعتبر نواتها، والمتعلم عبارة عن مستقبل المعارف وحفظها واستظهارها على الورقة عند اجتياز الامتحان من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

- الارتكاز على القراءات المنهجية في العلاقة البيداغوجية القائمة على الأهداف، والمتمثلة في السلوكية المعتمدة على أن» السلوك لا يتغير عن طريق تفاعليات داخلية بل تحدث كإجابة على تغير العوامل الخارجية أي المحيط، أي ردة فعل المحيط أو الخارج على سلوك المتعلم ومن أهم الحدسيات التي تقوم عليها هذه المقاربة»[1] المستندة إلى مبدإ المثير والاستجابة، فالعلاقة البيداغوجية تم ربطها بالتحليل الوظيفي الذي يتعامل مع سلوك المتعلم المتفاعل مع محيطه، ويغير نفسه من خلال تغييره لمحيطه، وحصوله للاستجابات فيتمظهر من خلالها السلوك الفاعل، وعلى هذا المنوال تم الاعتماد على التدريس بالأهداف، لأنها حاولت وضع المتعلم كطرف العلاقة البيداغوجية ومركز الفعل في عمليتي التعليم والتعلم لتحقيق التواصل وتمكين المتعلم من حصر غاياته وأغراضه.

- القراءة الإدراكية: تنطلق العلاقة البيداغوجية في نظر الإدراكية من داخل المتعلم ولا تهمشها لكون القراءة الإدراكية تعتبر فعلا موجبا فالعلاقة البيداغوجية تكون في القراءة الإدراكية لا تراعي مشاعر المتعلم.

- القراءة التفاعلية: تهم المقاربة التفاعلية في العلاقة البيداغوجية بالتفاعل المتكون من اللغة والمعاني والصور انطلاقا من أن يستوعب المتعلم أدوار أخرى، فمن خلال العلاقة البيداغوجية يدرك المتعلم حضوره على أنه ينتمي إلى أي صنف، وفي ظل التركيز على بنيات الأدوار السلوكية والأنساق الفعلية الاجتماعية تتم عملية التفاعل بين المتعلم والأستاذ قصد تحقيق النجاح أو الفشل على المستوى التعليم[2]. وتستند العلاقة البيداغوجية على الدوافع البيولوجية من حيث تحليل وتفسير سلوك المتعلم، والتأكد على قدرة الإنسان على خلق واستخدام الرموز مع صياغة الأنشطة الذهنية للمتعلم والاستناد على العلاقة بين الأنشطة الذهنية وعملية الاتصال الاجتماعي[3]. ترتكز القراءة التفاعلية على دور اللغة لاعتبارها آلية

1- المرجع نفسه، والصفحة.

2- . حمدي، علي أحمد. مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص180.

3- . إحسان، محمد الحسان. النظريات الاجتماعية المتقدمة، دار وائل للنشر، الأردن، طبعة1، 2005، ص79.

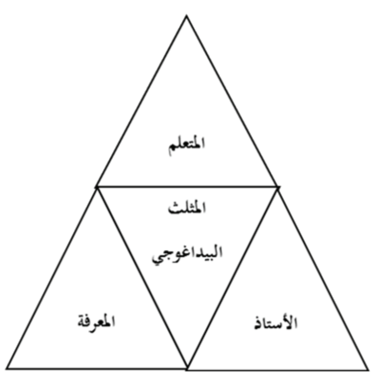
تساهم في صياغة الأنشطة الذهنية للمتعلم أثناء عملية الاتصال الاجتماعي، وتعد تصورا تفسيريا لاكتساب المتعلم المعاني المساهمة في رسم صور وتوقعات للجماعة في القسم من خلال نظام المعاني المميز للثقافة التي تؤثر في بناء الصور في عقول المتعلم فالعلاقة البيداغوجية المرتبطة بالتفاعلية الناشئة بين المتعلم والمعلم تتبلور عنها ظهور علامات ورموز لغوية لها دور في تقويم المتعلم.

- مقاربة الكفايات: يجعل منظور مقاربة الكفايات للعلاقات البيداغوجية المعلم منشطا وموجها والمتعلم مكتشفا وباحثا ومساهما بفعاليته في تشكيل معارفه، واكتسابه مهارات علمية ومنهجية مرتبطة بمحتوى المادة، وتبنيه مواقف واتجاهات تساهم في توجيهه لاتباع سلوكات صحيحة لذاته ومحيطه. فالعلاقة البيداغوجية من خلال مقاربة بالكفايات مرتبطة بتوظيف واستثمار المعارف والمهارات المكتسبة عند المتعلم، وقدرته على حل المشاكل والارتباط بمحتوى الدرس، وتقويم جودة انجاز المتعلم.

5- أسس العلاقة البيداغوجية

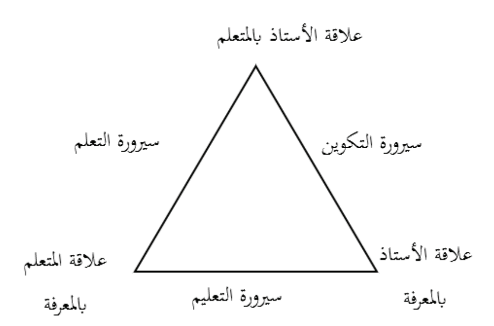
نشأت سيرورات العلاقات البيداغوجية من مكونات الاتصال والتواصل البيداغوجي التربوي، لاعتبارها النواة الإستراتيجية للفعل التعليمي ساعيا إلى إحداث تفاعل بين أسس العلاقة البيداغوجية المتمثلة في الأستاذ والمتعلم والمعرفة (المحتوى الدراسي).

يتم استخدام المثلث في تفعيل العلاقة بين عناصره بواسطة التفاعل والتواصل لاكتساب المتعلم المهارات والخبرات والمعرفة اللازمة، عبر إشراك الأستاذ للمتعلم في بناء المعرفة ونقل محتواها، بذلك تنشأ ثلاث علاقات تنبثق منها ثلاث سيرورات تكمن في سيرورة التعليم وسيرورة التعلم وسيرورة المعرفة.



الخطاطة رقم 2: المثلث البيداغوجي للعلاقات البيداغوجية.

ويمكن حصرها في الخطاطة التالية:



خطاطة رقم3. سيرورات العلاقة البيداغوجية انطلاقا من مكوناتها.

يتضح من خلال سيرورات التعليم والتعلم والتكوين أن كل واحدة تتسم بخاصية تختلف عن أخرى، وتنطلق من مكون استراتيجي للعلاقات البيداغوجية لاعتباره هو فاعل فعل في الطرف الثاني في العلاقة.

_ **سيرورة التعلم:** يتم التركيز في سيرورة التعلم على المتعلم الذي يتوفر على مرتكزات أساسية كامنة في المعرفة، والمهارة، والفهم، وأداة كيفية المساهمة في توضيح استعمال المعرفة وفهمها، تمنح للمتعلم حرية إدراك المعرفة من مواقف تعلمية ينتجها بنفسه طواعية، ويصبح المتعلم عنصرا فعالا ومسؤولا داخل المنظومة التربوية لأنه» المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة، وتجهز بكافة الإمكانات. ويتمثل هدف المدرسة بكل مكوناتها تكوين عقل المتعلم وجسمه، وروحه، ومعارفه واتجاهاته[1]، وإن تعلمه يفضي إلى نمو عقله وتطور إدراكه، ويساهم في تعلم المتعلم وتنميته عوامل محددة في إيجاد التعايش بين النضج والتجربة والأشياء المادية والتفاعل الاجتماعي، وسياق التوازن في غرفة الصف[2].

1- . بلبكاي، جمال. العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، المجلد 9، العدد 1، 2018، ص82.

2- . المرجع نفسه، ص 84.

ويكتسب المعرفة بواسطة سياق من التكوينات والبناء.[1] مع استعمال التدرج في البناء المعرفي من السهل إلى الأصعب[2]. وأثناء عملية التعلم يتدخل ذكاء الأستاذ وخبرته وآلياته يوظفها من أجل مواكبة النمو المعرفي للمتعلم[3].

- **سيرورة التعليم:** تعد سيرورة التعليم النواة المهيمنة والحاضرة في المنظومة التربوية التعليمية، أساسها الأستاذ لأنه المنبع الأساسي المستمد منه المعرفة لفائدة المتعلمين، ويتم التركيز على المحتويات المعرفية والطرق البيداغوجية المهيمنة عليها، تستند السيرورة المتمركزة حول الأستاذ في العلاقة القائمة بينه وبين المعرفة أساسا على وظائف تتمثل في القيام بهندسة بناء خطة الدرس وإنجازها أمام المتعلمين بطريقتين التلقين أو التفاعل، والاختيار يعود إليه، ويتكلف أيضا بدور تدبير جماعة القسم وتنظيمها لتمرير عملية التعليم في ظروف ملائمة.

- **سيرورة التكوين:** تتمظهر سيرورة التكوين من خلال علاقة الأستاذ بالمتعلم، وتهيمن عملية التعلم على التعليم، وينطلق الحوار من الأسفل إلى الأعلى، لأن المتعلم يساهم في تكوين تعلماته، تتسم العلاقة القائمة بينهما بخصائص معرفية ووجدانية ذات رابطة اجتماعية إنسانية، تتأثر بعوامل تتعلق بالأستاذ ذاته، والمتعلم والبيئة التربوية التعليمية في المؤسسة. وفي ذات الوقت تتسم علاقتهما بالثقة في النفس والتواصل والمساواة والقرب والمصاحبة والدعم والابتعاد عن البرودة في التعامل.

ويتضح من خلال ما سبق، أن سيرورات العلاقات البيداغوجية تتأسس على أن دور الأستاذ» في توفير شروط سيكو- علائقية ومادية تمكن المتعلمين من التعلم الذاتي وتحفيز النشاط البيداغوجي وليس المراقبة والتسيير.

- يقوم التعلم الذاتي والطبيعي على تفاعل المتعلم إيجابيا بالبحث والاكتشاف والتواصل....

- تعتمد الطريقة المفتوحة على المناقشة الحرة وبيداغوجيا الإبداع وحل المشاكل.

- إن أساس هذه الخصائص أن المعرفة يتم بناؤها من طرف الذات.»[4]

1- . المرجع نفسه، ص 85.

2- . المرجع نفسه، ص 85.

3- . المرجع نفسه، ص 85.

4- . الفارابي، عبد اللطيف وآخرون. معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9-10، الطبعة 1، 1994، ص285-286.

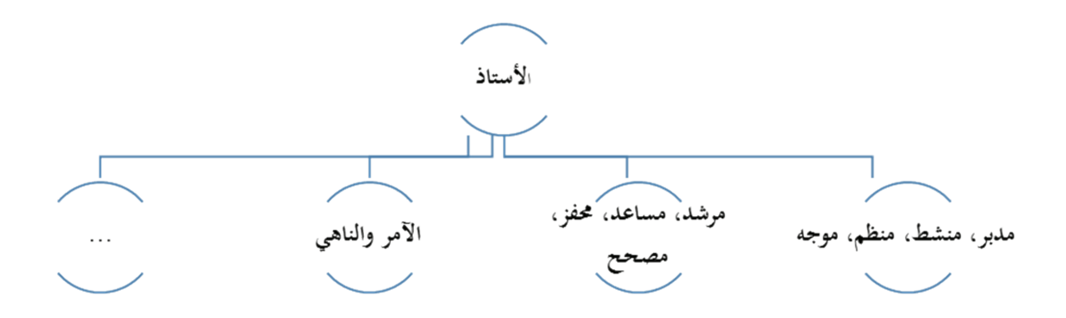
6- منطلقات العلاقة البيداغوجية

يصعب الحديث عن علاقة بيداغوجية واحدة على ضوء التعدد والتنوع الإبستمي والعلمي والتباين في رؤى وتصورات العلوم الإنسانية والدراسات البينية بخصوص البيداغوجية، فتعددت منطلقاتها المحددة في المنطلقات العلمية، أو المنطلقات المرتبطة بطرق التنشيط، أو من المنطلقات السلوكية أو النفسية أو من منظور الخطأ أو اللعب، فأصبحت منطلقات العلاقة البيداغوجية متعددة نظرا لتعدد المجالات التي عرفت تحولات وتجديدات مثل التعاقد والتشارك والمسؤولية والبرامج والأهداف والمشاريع والحق والواجب. ولدت العلاقات البيداغوجية من رحم المؤسسة التعليمية، وتأسست على ضوءها انطلاقا من الأدوار والمهام والوظائف وأعمال الأطراف المكونة للعلاقات البيداغوجية، وداخل هذا الميكانزيم تشكلت منطلقات العلاقات البيداغوجية انطلاقا من جماعة القسم، فتعدد المنطلقات ويمكن حصرها في القيادة والتمكين والحكامة.

- منطلق القيادة

تعد الجماعة المنطلق النواتي في تحديد العلاقات البيداغوجية، لأن من خلالها تتحدد مجموع العلاقات المؤقتة أو المستمرة، العاطفية والمنظمة والمشروعة بين أعضائها، أو بمجموع العلاقات التي تدعى تفاعلات باعتبارها علاقات عميقة وحقيقة، وتتم عملية التفاعل عبر اللغة لكونها أداة أساسية في بناء العلاقة البيداغوجية، وتخضع الجماعة لمعايير مشتركة تؤطر سلوك المتعلمين داخل القسم، وتنتظم حول أهداف تستدعي التعاون بين المتعلمين من خلال التفاعلات التي أفرزت قيادة تتمثل في الأستاذ للحفاظ على سير النظام والتدريس واحساس المتعلمين بالمسؤولية، وأداء الواجب، وجماعة القسم مجتمع صغير، ولا يجب التعامل معه كما لوكان مجرد تجمع لأفراد مستقلين عن بعضهم البعض، فالمتعلمين في اطار جماعة القسم يحسون ويفكرون ويتصرفون بكيفية تختلف عن وضعهم خارج القسم.

ويعتبر القسم فضاء عاطفيا واجتماعيا ونفسيا ومعرفيا، يتشكل من تركيبة تتكون من القواعد والقيم والأهداف والتنظيمات المكونة بفعل العلاقة لتحقيق الغايات التربوية بواسطة قائد قيادة جماعة القسم المتمثل في الأستاذ، الذي يقوم بأدوار قيادة يمكن حصرها في الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم 4. بعض الأدوار القيادية للأستاذ داخل جماعة القسم.

إن هذه الأدوار القيادية المنوطة بالأستاذ يخضع لها المتعلم لاعتباره مكونا أساسيا للجماعة، ويقوم بدوره بأفعال تكون نتيجة لأدوار الأستاذ، وتتمثل في التلقي والإصغاء والتنفيذ والاستجابة والخضوع والمشاركة والمساهمة وإحداث دينامية لتتبلور تفاعلات، ويتم انتاج تمثلات عن السلوك وإحداث المشاركة والتوافق، وتبادل النقاش والحوار لإشراك المتعلمين في عملية التدريس، وإشاعة روح المسؤولية، والعمل الجماعي للمساهمة في الرفع من الإنتاجية وتحسين جودة العلاقة البيداغوجية والتربوية، والحد من العدوانية والعنف.

ويتميز الأستاذ القائد بخاصيتين الأولى مادية عملية بيداغوجية تتمثل في شخصيته وقدرته ومعرفته وخبرته، سواء في العمل التربوي أو تدبير جماعة القسم في علاقتها مع الإدارة، أما الخاصية الثانية ذات طابع سلوكي للأستاذ وأسلوبه وطريقته في التدريس والتعامل مع المتعلمين ورؤيته ونظرته إليهم وإحساسه بمشاعرهم ثم قدرته التأثيرية[1]. ويمكن تحديد الأساليب القيادية في:

- أسلوب قيادي سلوكي خاضع للتجريد العقلي يتأسس على ثنائية الخير والشر والصواب والخطأ والحسن والقبح، وتدرج القيادة في صفة السلطة، فتنبثق عنها علاقة طبيعية معيارية تتمثل في الأستاذ يمارس هيمنته واحتكاره لجميع القرارات يتدخل باستمرار لضبط القسم، والمتعلم يكون خاضعا ومنقادا.

1- . عميرة، جويدة. القيادة والحكامة في الأنظمة التربوية، مجلة عالم التربية، الرباط، المغرب، العدد 20، 2011، ص358.

- أسلوب قيادي سيكولوجي يرتبط بالتكيف مع الفعل البيداغوجي والتربوي في جماعة القسم المتمثل في التعلم الإرادي الغائي، والتوعية، فتم اعتبار القيادة مجموعة من الصفات والسمات الشخصية تؤهل الأستاذ في وضعه الثقافي والمعرفي على تولي مسؤولية قيادة جماعة القسم، انطلاقا من القدرة والمعيارية السلوكية والتأثير والذكاء والإبداع والتسامح وبنية نفسية قوية.

- أسلوب قيادي يرتكز على أن القيادة عبارة عن مجموعة من الأفعال والوظائف يقوم بها الأستاذ في علاقته بالمتعلمين القائمة على الهندسة التنظيمية المرتكزة على التخطيط والتقويم والإشراف والرقابة التي تمارس على المتعلمين، وضبط القوانين التشريعية التي تحدد العلاقة البيداغوجية على مستوى الحقوق والواجبات والتحفيزات والعقاب وإدارة العلاقات بين المتعلمين. ومن ثمة، فأهم منطلق لتشكيل العلاقة البيداغوجية هو القيادة المنبثقة من المنطلق النواتي الكامن في الجماعة لكونها تقوم ب»تمكين الشخص المشروط من أمانة الاستخلاف في ممارسة أناه بما أوتي من كفايات في إدارة الجماعة المرتبطة بضمير نحن بالتسخير المتبادل بين تداخل الذوات، والتناصح والتعالق، وتدبير ومعاقلة نشاطاتها بشرعية العهود، وبمشروعية علمية وأخلاقية متميزة، وفي ضوء الحرية، وتكافؤ الفرص، ومبدإ الشراكة، وشفافية التقويم في تحقيق الأهداف المعيارية واشباع الحاجات المشتركة»[1].

- منطلق التمكين

استنادا إلى منطلق القيادة باعتباره من منطلقات النشأة والبناء للعلاقة البيداغوجية، يكون منطلق التمكين هو الآخر العنصر الأساسي في تشكيلها وتكوينها، لكونه يعد فضاء يهتم بالقيادة في العلاقة البيداغوجية من قبل الفاعلين في المجالات البيداغوجيات والاستراتيجيات والتربويات والمعلوماتيات، لاعتباره منطلق ومطلب أساسي في العلاقة البيداغوجية، وأداة من أدوات الجودة، نظرا لعلاقة التمكين بقضايا البيداغوجيا والتربية والتعليم والتكوين والتدبير والتدريس والتواصل. اقترن التمكين بالقيادة وحسن التدبير للمنظومة التربوية، وإدارة عملية التدريس وتشجيع الانخراط الفعال للأستاذ، وفتح معه قناة الحوار لاتخاذ القرارات في عملية التدريس بصفة عامة، وتطوير المبادرات، لكونه يعد قطبا من الأقطاب الاستراتيجية في

1- . فرحاتي، العربي. سؤال القيادة التربوية في الوضعين المستعارين (الحداثي والعولمي)، مجلة عالم التربية، الرباط، المغرب، العدد 20، 2011، ص205.

العلاقة البيداغوجية، لذا لزم الاهتمام به من أجل تحقيق الأهداف التربوية، وتمكينه من انجاز عملية التدريس الموكلة له داخل جماعة المتعلمين وفي بيئة تعليمية متطورة وجديدة.

ويعتبر التمكين وسيلة سلوكية قيادية تسعى إلى إدماج وإشراك الأستاذ في مستويات القيادة وفي عملية إعداد وصناعة وإنتاج المنظومة التعليمية التربوية لإغناء القدرات والمهارات والتجارب والخبرات، وترسيخ أهمية حضوره في البيئة التعليمية. ويعد التمكين في نواته الحافز الأساسي لبعث روح الثقة في العلاقة البيداغوجية والأستاذ في نفسه وفي قدراته. ولقي التمكين اهتماما بالغا في مرحلة الثورة الصناعية الرابعة التي حملت في طياتها مجتمع المعرفة، والتطورات المتسارعة والمتزايدة مع استخدام كبير للتكنولوجيا، فانبثقت الحاجة الضرورية لاسترفاد من تقنياتها للمساهمة في تجاوز الإكراهات والتحديات التي تواجه العلاقة البيداغوجية، لأن الثورة الصناعية الرابعة النواة الاستراتيجية للارتقاء بها وتجديدها وتطويرها وتحويلها من العلاقة البيداغوجية التقليدية إلى العلاقة البيداغوجية الرقمية أو الافتراضية، وذلك انطلاقا من توظيف واستعمال التقنيات الرقمية الجديدة للمعلوميات والاتصالات، واستخدامات العملية التربوية التعليمية للأنترنيت.

ولا تستطيع المنظومة التربوية التعليمية أن تعمل بكفاءة وفعالية بدون الاعتناء بمكونها الاستراتيجي الكامن في الأستاذ القائد جماعة القسم. لا تحاول السياسة الاستراتيجية التعليمية والتربوية تمكين الأستاذ وتوفير المتطلبات الأساسية له، وبيئة تربوية ملائمة تتمتع بتفكير القيادة الاستراتيجية في شمولية، بأسلوب التمكين التربوي من أجل رفع مستوى إبداع الأستاذ في مجال التعليم، وتهيئ مساحة جديدة للتفكير والتحليل لجذب انتباه المتعلم للتأثير فيه واغرائه لاكتساب المهارات وتمكينه أساليب التصرف وضمان الأمن النفسي والروحي.

ويجب أن يكون للأستاذ شعور بقدراته الذاتية، وإحداث الثقة بين الإدارة والأستاذ في المؤسسة التعليمية، وإذابة الحواجز الإدارية والتنظيمية الداخلية بين الإدارة والأستاذ. والاعتماد على مبدأي التشارك والتعاون، ومنح الأستاذ الاستقلالية مع مواكبته، وليس مراقبته من منظور وصاية التفتيش، واعتباره شريك وفاعل استراتيجي في القيام بالمهام التربوية التعليمية في جو من الحرية والاجتهاد، واضفاء شخصيته في التدريس وإبراز كفاءته الشخصية. فالتمكين منطلق من منطلقات العلاقة البيداغوجية تقوم فكرته على افتراض منح الأستاذ الثقة على الاستقلالية في العمل وتوليد تحمل المسؤولية لديه.

- منطلق الحكامة

اعتمدت العلاقة البيداغوجية في تكوينها على المنطلقات الآلية في تأسيسها على آليات الحكامة الجيدة لتحقيق تمكين القيادة من التفاعل وتدبير التواصل لبناء العلاقة البيداغوجية، بذلك أضحت آليات الحكامة من المنطلقات الأساسية لكونها منطلق يقوم بتفعيل المساواة والشفافية في جماعة القسم أثناء عملية التدريس وإشراك الكل فيها، وفي هذه الحالة تم انتاج مقتضيات تشريعية سيما في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تتعلق بأطراف جماعة القسم (الأستاذ المتعلم، المعرفة (المحتوى، المناهج، والطرق التدريس)، فتم وضع تخطيطا يراعى فيه الاعتراف بالمتعلم كطرف شريك في العملية التربوية، والأخذ بعين الاعتبار متطلباته، بغاية تحسين العلاقة البيداغوجية التي على ضوءها يتم رفع المردودية للمتعلم فرديا ولجماعة القسم من خلال آليات الحكامة المتجلية في الوضوح والسهولة بين مكونات العلاقة البيداغوجية، لكونهما يساعدان الأطراف على التفاعل لتنمية الكفاءات عبر الاعتماد على التدريس بالنتائج انطلاقا من الشراكة والشفافية، وإن هذه المنطلقات لها ارتباط وثيق بأسس العلاقة البيداغوجية.

خلاصة

تقوم القراءات والمقاربات للعلاقات البيداغوجية باختلاف ومرجعياتها النظرية، على التفاعل والتواصل، لكونها تتحدد في نسقها الكامن في المثلث البيداغوجي والتعاقد البيداغوجي، والتقويم البيداغوجي، ومن دون العلاقة البيداغوجية الفعالة، وتحديد أدوار كل عنصر من عناصر المثلث البيداغوجي، واستثمار الجوانب الإيجابية للتفاعل وللتواصل في عملية العلاقات البيداغوجية، فلا يمكن للقراءات والمقاربات أداء أدوارها ووظائفها في ظل الإكراهات، علاوة على أن بعضها قد تميل إلى نظرية بيداغوجية أحادية الرؤية، وهذا يؤدي إلى اختزال وحصار العلاقة البيداغوجية في رؤية التصور التنظيري الأحادي بينما العلاقة البيداغوجية تحتاج لرؤية تكاملية. وسعت بعض القراءات العلمية إلى التجريب والتطبيق، فلجأت إلى عملية الأجرأة والنمذجة مما ساهم في عزل العلاقة البيداغوجية عن مكوناتها الكامنة في المثلث البيداغوجي، وفصل كل مكون عن المكونات الثقافية والاجتماعية والتربوية

والاقتصادية، مما أدى إلى غياب الانسجام والتنسيق بين العلاقات البيداغوجية والمتطلبات الاجتماعية وبين المعرفة المقدمة للتدريس وبيداغوجيتها الخاصة.

لم تقدم قراءات العلاقات البيداغوجية مفهوما شاملا للمثلث البيداغوجي الركن الاستراتيجي للعلاقة البيداغوجية، وإنما كل قراءة من القراءات السالفة الذكر ركزت على مكون دون إبراز علاقته مع المكونات الأخرى، وبعضها أغفلت الجوانب الاجتماعية المؤثرة في العلاقة البيداغوجية كالسلطة والعنف والصراع والتغيير والتغير. وقد حاولت القراءات تقديم رؤى تصورية عن العلاقة البيداغوجية، من خلال رؤية ترسم معالم محددات ذاتية أو موضوعية انطلاقا من مرجعيتها النظرية، دون تفاعل مع رؤى القراءات الأخرى لإحداث التكامل بينها.

المصادر والمراجع

إحسان، محمد الحسان. النظريات الاجتماعية المتقدمة، دار وائل للنشر، الأردن، الطبعة 1، 2005.

بلبكاي، جمال. العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، المجلد9، العدد1، 2018.

حمدي، علي أحمد. مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1995.

زيعور، محمد. التأهيل النفسي والاجتماعي للطفل والمراهق، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1993.

قريش، عبد العزيز. البيداغوجيات وتنشيط الجماعات: مفهوم الفشل الدراسي، مدلولات تعدد التسمية واضطرابها، ط1، 2007.

فرحاتي، العربي. سؤال القيادة التربوية في الوضعين المستعارين (الحداثي والعولمي)، مجلة عالم التربية، الرباط، المغرب، العدد 20، 2011.

فرحاتي، العربي. التفاعل الصفي بين المعلم والتلاميذ وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الدراسة، أطروحة الدكتوراه، مرقونة، جامعة الجزائر كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية، 1998-1999.

هاغيت، فرانسوا. علم النفس المدرسي، ترجمة شاهين لطفي، دار الشروق، عمان الأردن، 2000.

الرتيمي، الفضيل. ولكحل، صليحة: طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بين النظري وصعوبات التطبيق، دفاتر المخبر المجلد 7 العدد 1، 2015، رابط الموقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/

لورنس كورنو، وألان فرينو. الخطاب الديداكتيكي أسئلته ورهاناته، ترجمة عبد الطيف المودني وعزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

وزارة التربية الوطنية: الدليل البيداغوجي للتعلم الابتدائي، الرباط، المغرب، 2009.

Marcel postic. La relation éducative, presses universitaires de France, paris, 4edition, 1979


Manar al islam
islamanar.com



العلاقات البيداغوجية والمصالحة التربوية رؤية تاريخية

ذ. نورالدين أرطيع
كلية علوم التربية - الرباط

الكلمات المفاتيح:

العلاقات البيداغوجية، المصالحة التربوية، إنسانية العلاقات، جامعة الأزهر، جامعة القرويين.

ملخص

عرفت الممارسة التربوية بوصفها سيرورة تاريخية تطورات مهمة؛ إن على مستوى التنظير أو التطبيق. وهي سيرورة عملت هذه الورقة البحثية رصد معالم هذا التطور، في علاقته بالمتعلم والمربي بصفة عامة. كما وقفت عند أهم المحطات الكبرى التي عرفتها المنظومة التربوية، وفي عملها على تنمية الفرد أو النشء على مستويات عدة. أما عربيا، فقد اتخذت الدراسة العلاقات القائمة بين المدرس والمتعلم في جامعتي الأزهر المصرية والقرويين المغربية، نماذج لتحديد نوعية العلاقة من المنظورات الإنسانية والتربوية والتعليمية والقيمية والتقويمية.

انطلاقا من تلك العلاقات القائمة، تم العمل على وضع تصور جديد يهدف إلى تحقيق مصالحة تسمح بالرقي بالذات التعليمية الإنسانية: مدرسا ومتعلما، وهو ما يجعل الإصلاح التربوي مشروعا ممكنا.

تقديم

مجال التربية والتعليم هو مجال الممارسة بامتياز، هذه الممارسة لا يمكن أن تتحقق إلا إذا تم التحكم في مجموعة من النظريات والمفاهيم الرئيسة، كما لا يكمن للعملية التعليمية التعلمية أن تنجح إلا إذا توافرت

عناصر فعالة ومؤثرة في السيرورة التعليمية؛ أي أن الخوض في مسائل التربية عموما، وعلاقتها خصوصا، يستوجب التسلح بالعديد من المفاهيم الاساسية ومحاولة الاحتكاك بها تنظيرا وممارسة. وفي علاقتها بالعلاقات البيداغوجية؛ فإنها تحمل بين طياتها مجموعة من المفاهيم تيسر عملية استيعاب كل ما يحيط بتلك العلاقات. ومنه، فالبحث عمل على رصد أنماط العلاقات البيداغوجية القائمة بين طرفي العملية التعليمية، بغرض استثمارها في السياق الحالي والمستقبلي. كما يوفر دراسة كرونولوجية لتطور هذه العلاقات في العديد من المجتمعات.

1- بنية مفاهيمية

لا شك أن العلاقات البيداغوجية تشكل بنية مفاهيمية كبرى، تنضوي تحتها مجموعة من المفاهيم الجزئية، والتي تجعل من تلك العلاقات مفعلة ومجسدة على أرض الواقع. ومن أهمها نجد:

التواصل البيداغوجي

عملية تفاعل وانسجام بين المدرس والمتعلم، حيث يعمل الطرف الأول على نقل معارف ومهارات واستراتيجيات محددة، بالركون إلى رموز يقدر المتعلم- كطرف ثان- على استيعابها. ومنه فالتواصل البيداغوجي يرتبط في حسن اختيار المدرس القناة التواصلية المناسبة والملاءمة. أضف إلى ذلك، فهو يساهم في تفعيل وتخليق الحياة وتنشيطها داخل الفصل الدراسي؛ باعتماد وضعيات تعليمية قريبة جدا من محيط المتعلم.

وليكون هذا التواصل فعالا، فإنه يستلزم مجموعة من الشروط، وهي:

توظيف لغة مفهومة من قبل المتعلمين؛

القيام باستقبال لغة المتعلمين وإعادة توظيفها بكيفية تساعد على ترسيخ المكتسبات التعلمية، مع الاهتمام بمدلول الكلمات والتعابير الموظفة من قبل المتعلمين؛

إتقان مهارة حسن الإصغاء من أجل استمرار التواصل؛

مراعاة قدرات الانتباه والتركيز التي يمتلكها المتعلم؛

عدم إقصاء تمثلات المتعلم، والعمل على استقبالها وتحليلها ودعمها، إذا كانت صحيحة ومناسبة؛

إتقان مهارة طرح الأسئلة، وفن إجراء الحوار[1].

وهنالك التواصل التربوي، والذي يحدث في خضم العمليات التربوية، لكونها عملية تواصلية لأنها ترتكز على شبكة علاقات إنسانية.

جماعة القسم

تتضمن هذه الجماعة المتعلمين والمدرس، وهي جماعة تحكمها علاقة مؤسسية ونظامية، وتجمع بين عناصرها أهداف وغايات مشتركة، والتي تحدد أدوار كل عنصر والمعايير الواجب الاحتكام إليها. وتتحدد جماعة القسم بالخصائص الآتية:

تم اختيار أعضاء جماعة القسم بمعايير مؤسساتية وليست اختيارية (السن، المستوى، المحيط)؛

معايير التعامل تتحدد مؤسسيا (القانون الداخلي)

الإنتاجية؛

سلطة المدرس.

تتحكم في جماعة القسم مجموعة من المتغيرات منها:

الأعراف والقوانين: وتحكم العلاقات وتوجهها، وتحدد الحقوق والواجبات داخل الجماعة.

الأهداف: التي تروم جماعة الفصل تحقيقها وهي أهداف معرفية ومهارية ووجدانية.

المهام والأدوار: يناط بكل عضو في الجماعة مهمة معينة تنسجم مع خصوصيات الشخصية، ووفق ما تقتضيه مبادئ تقنية التنشيط المتبناة (دور القائد، دور المقرر، دور المسلي...)

العلاقات: وهي إما إجرائية ترتبط بما يؤديه العضو في الجماعة من مهام (ملاحظة، مناقشة، مقارنة...) أو وجدانية تعاطف...)

1- . أحمد أوزي، 2016، المعجم الموسوعي، ص 13.

القيادة: يكون الأستاذ قائدا مؤسسيا في بداية تشكل جماعة الفصل (بداية السنة الدراسية) لأن المؤسسة هي التي فرضته قائدا للجماعة، ثم يصير حقيقيا لما تنشأ بينه وبين متعلميه علاقات وجدانية إيجابية.

العائق البيداغوجي

جملة الصعوبات التي تحول دون أن يحقق المتعلم أهداف تعلماته. ويتخذ العائق البيداغوجي وجهين: الإيجابي، الذي يساعد المتعلم على الوصول إلى أهدافه، بينما السلبي يعمل على تعطيل مسار التعلم لدى المتعلم.

التمثلات:

مجموع التصورات والآراء القبلية لدى المتعلم، أي أنها عملية تفاعل بين معطيين: نفسي واجتماعي، بذلك فالتمثلات منتوج ثقافي وذهني ينبثق من تاريخ شخصي وتجارب مهنية.

وبه، أضحى لزما الانطلاق من تمثلات المتعلمين مع ضرورة تغيير دور الأستاذ من مرسل للمعارف الى منشط. ومن أشكالها:

تمثلات صورية

تمثلات مفهومية

تمثلات علمية.

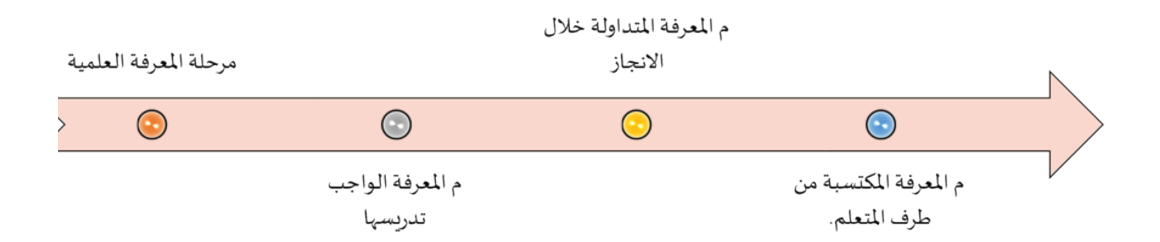
النقل الديداكتيكي:

يعرف شوفلارد (Yves CHEVALLARD) النقل الديداكتيكي[1] بأنه العمل الذي يجعل موضوع معرفة ما موضوعا للتعليم. وذلك بالانتقال من المعرفة الصرفة إلى معرفة قابلة للتدريس، وعليه فالنقل الديداكتيكي هو مجموع التحولات التي تخضع لها معرفة معينة

1- . Yves Chevallard et Marie-Alberte Joshua, 1982, Recherches en didactique des mathématiques : Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance, revue Langue, Vol. 3. N° 2. p. 159239-.

لتصبح قابلة للتدريس. وأول مرة طبق هذا المفهوم كان في مادة الرياضيات من قبل شوفلارد وماري ألبرت.

يمر النقل الديداكتيكي من:



التعاقد الديداكتكي:

انبثق مفهوم التعاقد الديداكتيكي من مجال ديداكتيك الرياضيات من لدن" بروسو غاي "، الذي يرى أن التعاقد الديداكتيكي أو البيداغوجي هو مجموعة من السلوكيات التي تصدر من المدرس والمنتظرة من المتعلمين، وكذلك مجموع سلوكيات المتعلم التي ينتظرها المدرس. وبالتالي فهو نظام من الالتزامات وعقد صوري وشكل من أشكال الحوار والتواصل يسعى الى خلق علاقات تربوية بين الأطراف داخل المدرسة.

وكان للأمريكيين سمة السبق، إذ فكروا في تنظيم العلاقات التربوية والاجتماعية انطلاقا من مقاربة اقتصادية. وقد وضع برادفورد سنة 1961 مفهوم المصالحة التربوية لكونها قواعد تيسر ميكانيزمات العلاقات بين الأستاذ والمتعلمين مما يسمح بتوفير شروط الاشتغال الفعالة.

مراحل التعاقد الديداكتيكي:

الإخبار؛	الضبط؛
الالتزام؛	التقويم.

أهدافه:

- التشجيع على التعبير والتصرف ضمن الحدود
- تطوير اليات التفكير الابداعي
- استثمار الخطأ باعتباره أساسا للمعرفة
- تحقيق التنمية الذاتية
- الشعور بالأمان
- تحقيق التوافق الاجتماعي

المثلث الديداكتيكي:

يظهر حضور أقطاب الفعل الديداكتيكي مع العمل على تحديد العلاقات التفاعلية، لذلك يتم الحديث عن الازواج التالية:

- المادة – المدرس: القطب الابستيمولوجي الذي تنتج عنه علاقة النقل الديداكتيكي.
- المادة- المتعلم: القطب السيكولوجي الذي تتولد عنه علاقة التمثل أو البراديغم.
- المدرس – المتعلم: القطب البيداغوجي، ويوطد بالتعاقد الديداكتيكي.

يتم النظر إلى العلاقات:

المادة والمدرس:

علاقة النقل الديداكتيكي وهي علاقة تجمع المدرس بالمادة الدراسية، ويتكون النقل مما يأتي: مختلف عمليات الانتقاء والتحوير والتبويب والتحويل والتفكيك وإعادة التركيب والتصنيف، التي خضعت لها المادة في المنهاج، ويتم المرور من المعرفة الاكاديمية الى المعرفة في المنهاج الى المعرفة في الانشطة المدرسية الى المعرفة المتعلمة.

المتعلم والمدرس:

علاقة التعاقد والتي هي عبارة عن مجموعة من القواعد والمواضعات، التي تتم بين الاستاذ والمتعلمين، وهي تحدد الادوار لكل الفاعلين وشروط القيام بها.

المادة والمتعلم:

علاقة تمثلات وهي صلة يربطها المتعلم مع المادة المدرسة، من أجل الفهم والاكتساب.

إذن:

التعاقد الديداكتيكي ما هو إلا وسيلة للتخفيف من عدة مشاكل مدرسية، كالعنف والهدر المدرسي إلخ، ويتم هذا العقد من خلال تحديد المهام والأدوار والوظائف الخاصة بكل طرف من أطراف العلمية التعليمية التعلمية:

- مسح السبورة
- عدم الغش في الامتحانات
- الانضباط داخل الفصل
- اقتناء الوثائق والادوات المدرسية
- الحق في الاستفسار والتوضيح والاعتراض والمناقشة.
- احترام الوقت
- اعداد الواجبات المنزلية

مع العلم، ضرورة أنه على المدرس ضمن هذا الثالوث: الأخذ بعين الاعتبار: الفارقية الكائنة بين المتعلمين. وفي هذا الصدد وجب على المدرس أن يعمل على:

- ترسيخ المعارف وربطها بتمثلاته وتصوراته.
- إقامة علاقة بين المتعلم قائمة على الحوار والاحترام والتحفيز.
- تكريس لقيم الحرية والمبادرة والتعاون.

بيئة الصف:

الظروف الفيزيائية والنفسية التي يوفرها المعلم لتلميذه في الموقف التعليمي، وعلى قدر جودة الظروف وملاءمتها تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة وفعالة، الأمر الذي يساعد المتعلم على اكتساب الكفايات وتنمية مستوى الدافعية.

2- المدرس والمتعلم أي علاقة؟

إن الإجابة تستلزم استدعاء مجموعة من الأبعاد التي حكمت وتحكم العلاقة التربوية بين المدرس والمتعلم. يطلق على العلاقة التربوية[1] مجموع العلاقات الاجتماعية التي تتكون بين المربي والأفراد الذين يربيهم، سعيا إلى تحقيق الأهداف التربوية داخل بنية مؤسسة معينة،

1- Marcel Postic, 2001, la relation éducative, éducation et formation, PUF, Paris.

علاقات ذات خصائص معرفية وعاطفية محددة[1]. مع العلم أنه لا يمكن اختزال العلاقة التربوية في علاقة المدرس بالمتعلم، وإنما تشمل المتعلمين فيما بينهم أيضا.

تعتبر العلاقات رابطا بين وحدات محددة[2]، وتتخذ أشكالا متعددة:

- العلاقة الارتباطية؛
- العلاقة السببية؛
- علاقة التناظر؛
- العلاقة الشخصية.

إجمالا، العلاقة التربوية هي تفاعلات إنسانية تكون بين مجموعات مؤسساتية، هذا الطابع هو ما يجعلها عملية معقدة؛ باستحضار الاعتبارات الآتية:

أولا: علاقات إنسانية لأن تحققها يستدعي حضور وتفاعل العنصر الإنساني مجسدا في المدرس والمتعلم.

ثانيا: علاقات تواصل بيداغوجي لأن التعليم هو بالدرجة الأولى، إقامة تواصل مع المتعلم.

ثالثا: علاقات سيكولوجية وسيكو -سوسيولوجية، لأن فعل التعليم يتم في غالبية الأحيان في إطار جماعة القسم، فهو ذو طبيعة جماعية. هذا بالإضافة إلى أن إنجازاته تكون دائما مرفوقة بتبادلات وجدانية مختلفة.

وبالعودة إلى الأبعاد التي تحكم علاقة المدرس والمتعلم، فإنها تتوزع على الشكل الآتي:

- البعد التاريخي للعلاقة مدرس / متعلم.
- البعد البيداغوجي للعلاقة مدرس / متعلم.
- لبعد التواصلي للعلاقة مدرس / متعلم.
- البعد السيكولوجي للعلاقة مدرس / متعلم.

1- أحمد أوزي، 2016، المعجم الموسوعي، ص 314.
2- معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص 220.

تصنيف العلاقة التربوية:

يمكن تقسيم العلاقات التربوية إلى:

- العلاقة التربوية القائمة على مركزية المدرس؛
- العلاقة التربوية القائمة على مركزية المتعلم؛
- العلاقة التربوية المبنية على التفاعل الإيجابي بين المدرس والمتعلم

بخصوص العلاقة الأولى، فقد كان المدرس مركز العملية التعليمية التعلمية، حيث كان مالكا للمعرفة واقتصر دور المتعلم على استقبال تلك المعرفة.

أما المرحلة الثانية، فقد تحول المتعلم إلى محور العملية التعليمية التعلمية، وفي ذات الوقت أضحى المدرس موجها ومرشدا ومنشطا للعملية في مجملها.

وبخصوص المرحلة التفاعلية، فهي المرحلة المأمولة والمرجوة؛ حيث التفاعل بين طرفي العملية التعليمية، والذي ينتهي بالإنتاج المعرفي والتجديد سواء في بناء التعلمات أو في تجويد العلاقات.

البعد التاريخي:

يعتبر الفعل التعليمي والتربوي فعلا إنسانيا؛ إذ ظهر بظهور الإنسان، وتجلى في نقل تجارب الحياة وقواعدها وكذلك ضوابطها من الأكبر إلى الأصغر.

- **التربية البدائية:**

إن التربية البدائية هي أولى علامات الفعل التربوي في الحياة الإنسانية، وتشمل، زمنيا، العصر الحجري القديم والوسيط والحديث. غير أن هذا المعيار ليس قارا وثابتا، فقد تخرج عن الحدود الزمنية، وتشمل الاتجاهات والأساليب التربوية في بيئة معينة؛ أي ضرورة استحضار حقيقة أن التربية هي نسق دال على ظروف طبيعية واقتصادية، واجتماعية بوصفها بنى أساسية مكونة لذلك النسق. وبالتالي فالعقل البدائي من خلال الأفكار والأفعال يستجيب للظروف الأحادية بأشكال مختلفة، بيد أن المجتمع تحكمه عوامل من قبيل:

أ- ضعف الترابط المنطقي بين النتائج المتوصل إليه: فالفكر الأسطوري حل محل الحجة والمنطق؛

ب- نقص التحكم في الإرادة: الفعل الإنساني تحكمه الانفعالات والقيم الانفعالية.

قامت التربية البدائية على مسارين:

1- العملي: يتجلى في مهارات الصيد والقنص البحث عن مأوى. هذا الإعداد المركز على ضرورات الحياة يتم من لدن أفراد الأسرة بطرق خاصة ومعينة، تحترم الضوابط المجتمعية.

2- الروحي: تسعى هذه التربية لجعل الفرد يرضي عالم الأرواح، وبهذا يكون الغرض منها خلق نوع من الانسجام بين مادية الفرد وروحانيته بوسائل سائدة لدى العامة، ولا يجب أن تخرج عن نطاقها.

نستنتج من خلال ذلك، سعي التربية البدائية خلق فرد مقلد وضابط لتقاليد وعادات مجتمعه. وفي مرحلة ثانية، إعداده لتلبية الحاجات الأولية كالمأكل والملبس والمأوى، بالإضافة إلى أعمال الخدمة المنزلية والصيد والتدرب على حمل السلاح، زد على ذلك أعمال الفلاحة.

لعل ما يمكن استنتاجه، أيضا، أن هذا النمط التربوي، أنها آلية محدودة، إذ لا تسمح للناشئ المتعلم بفرض قدراته وميولاته، بسبب القيود المفروضة عليه: العادات والتقاليد والمهام القبلية... بدعوى أنها المانحة لبطاقة العضوية، والتي تقوم ثلاث مقومات: اللغة، والآلة، والطقوس. غير أن ما يميز هذا النوع من التربية، أنها غير مرتبطة بشخص دون سواه (معلم محدد)، وإنما هي مهمة المجتمع بأسره: المجتمع المعلّم.

والملاحظ في الجانبين معا، أن الأسطورة كانت قناة تربوية تعتمدها الأسر في تمرير مجموعة من القناعات لأولادها، ولتوجيه سلوكهم وعاداتهم. والدليل على ذلك، أن المجتمع البدائي لم يكن يتوفر على معالم المدرسة، بل كانت الحياة الاجتماعية هي مدرسة الصبي ‹البدائي›؛ فالأسرة هي الوسيط التربوي الأول والأخير، بالإضافة إلى كبار القبائل ورجال الطب والسحر ورواة الأخبار الذين يشرفون على تدريب الأفكار.

- **التربية الصينية:**

تعتبر الحضارة الصينية ضاربة في القدم بفلسفتها ونظامها، ويفسر ذلك بالتأريخ التام لكل مرحلة من مراحلها. لكن القرنين الخامس والسادس قبل الميلاد كان علامة فارقة في تاريخ الحضارة الصينية؛ حيث أدرك العقل الصيني أن علوم الدين يكتنفها الغموض، وبالتالي اضطر إلى البحث عن بدائل أخرى تتجلى في المثل العليا والكمال المطلق. هذا التصور له مبررات في التربية الصينية، وخصوصا في مراحلها الأولى، إذ يسعى الصينيون لأن يكون لهم» أبناء يشرفونهم في الجنازات، ويحترمون ذكراهم بعد الموت، ويزينون لهم قبورهم»[1]. ومن أهم دلائل قيمة المدرسة والتربية في الحضارة الصينية، هو عندما يلتحق الابن بالمدرسة تقيم الأسرة احتفالا.

تعود التربية الصينية إلى القرن 23 ق.م، وكانت تربية شاملة تطبق على الجميع، والجميع هنا يقصد بها الأولاد فقط، بدعوى أنهم ضامنو استمرار الدولة الصينية. ومن أقسامها:

الدراسة الابتدائية: وفيها تدرس الرموز وحفظ أشكالها والكتب المقدسة؛ وتستمر الدراسة الابتدائية والعالمية إلى حدود عمر 16 سنة.

الدراسة العالمية: وتنقسم إلى: تحليل المعلومات وتفسيرها وكتابة المقالات والقصص استعدادا للامتحان، علما أن الكتابة هي مرحلة متأخرة في التربية الصينية.

أما بخصوص أنواع المدارس الصينية، نجدها كالآتي:

المدارس الابتدائية وتكون في كل تجمع سكني، ويكون المعلم في طبقة معزولة لا تختلط بالعامة.

معاهد الامتحانات: يمر المتعلم الصيني من درجات عدة:

الدرجة الأولى: تكون مرة واحدة ثلاثة أعوام تحت إشراف الوكيل العلمي، ويطلب من المتعلم كتابة ثلاث رسائل في موضوعات مختلفة في زمن قدره 24 ساعة؛

الدرجة الثانية: تأتي بعد ستة أشهر من الدرجة الأولى، تكون بالنظام السابق نفسه مع الصعوبة؛

1- المرجع السابق، ص 208.

الدرجة الثالثة: تقام في العاصمة، وتستغرق ثلاثة عشر يوما، يختار فيها الإمبراطور أفضل الناجحين.

شكلت التقاليد الموروثة مركز وعماد الثقافة الصينية، فالتعليم جزء من هذه الثقافة؛ أي أنه خاضع لها. لذلك يقتصر فيه على بعض المهارات والعادات المنظمة (المظاهر، اللباقة في العمل، السلوك). ويتجلى هذا الأمر في اعتماد تمارين الذاكرة الحافظة، حيث يعتبر استظهار مضامين الدرس بسرعة هو الهدف الأول.

في القرن السادس قبل الميلاد ظهر مصلحان لاو شي Laot see و كونغ شي Cong tsse، كان لكل منهما مقاربة إصلاحية؛ فلاوت شي دعا إلى التحرر والتقدم، أي الانتفاض على التقاليد السائدة» يرى بعض الحكام الصالحين أن علينا أن ندع قلب الإنسان وفكره فارغين، ونملأ بدلا منهما بطنه، وإن علينا أن نعني بتقوية عظامه أكثر من عنايتنا بقوة إرادته، وأن علينا دوما أن نتطلع إلى استبقاء الشعب في الجهالة فتقل مطالبه عن ذلك؛ إذ يقرر هؤلاء الحكام أن من الصعب أن نحكم شعبا يعلم أكثر مما ينبغي أن يعلم»[1]، إلا أن مصير هذه المقاربة انتهى بالفشل بسبب التقاليد المتجذرة في الفكر ولا يمكن استئصالها في مدة وجيزة.

أما كونغ شي الملقب بكونفوشيوس، فقد اعتمد مقاربة براغماتية تتجلى في القول بالأخلاق العملية والنفعية القائمة على سلطة الدولة والأسرة والفرد أيضا.

ختاما، إن القصد من التربية الصينية في مراحلها الأولى هو جعل الصيني متشبثا باللغة والادب والمقدسة؛ عبر حفظ نصوص معينة ومعها الكتب الدينية التسعة. تليها المرحلة الثانية التي تمثلت في الترجمة، من خلالها يحصل فعل القراءة ممارسة فعل التحويل. بعد ذلك، تأتي مرحلة الكتابة؛ حيث يكون المتعلم الصيني مطالبا بممارسة فعل الكتابة (تحرير مقالات)[2].

- **التربية اليابانية**

بدأت معالم فن الكتابة سنة 270م، فهي سنة إنشاء المدارس في المقاطعات اليابانية. مدارس اتخذت من كتاب الكوكيوKokio [3] وكتاب الرونغو[4] أساسيات الفعل التربوي الياباني.

1- عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، ص 34.

2- لا يكمن لهذا التصور أن يتحقق إلا إذا توافر معلم تتجلى فيه الشروط الكونفوشيوسية: الامتناع عن العادات السيئة/ تقديم معلومات وفق سن المتعلم، ومع اعتماد التدرج تفاديا للتشويش/ تقديم المعلومات بشكل جماعي لإثارة الحماس والتنافس وتوسيع أفق التكفير لدى المتعلم.

3- الكوكيو: الواجبات نحو الآباء.

4- . الونغو: فلسفة كونفوشيوس.

بالإضافة إلى فروع التخصص: الآداب الصينية الكلاسيكية، الحقوق، الرياضيات، الطب، الفلك، العلوم السياسية.

كان السحرة معلمي المدارس الآشورية، تعليم فني وعملي يسعى تكوين تجار وكتاب، ليتطور في مراحل لاحقة ليشمل الدين والحساب والنحو والتاريخ والجغرافيا، بيد أن المدراس الآشورية أهملت» التكوين الخلقي للأطفال ويحدثنا التاريخ الديني أن أولئك القوم استسلموا إلى شتى أنواع المجون والفوضى، مما أغضب الإله فأنذر نينوى وبابل، وما لبث حتى هدم مدينتهم وجعل عاليها سافلها»[1].

- **التربية اليونانية:**

يندرج الشعب اليوناني القديم والروماني تحت اسم الحضارة الهيلينية. وتدل الهيلينية (ثقافة) على المثل العليا ونمط الحياة السائد في أثينا القديمة والمدن الأكثر ارتباطا واتصالا بها.

إذا كانت تربية عصور ما قبل التاريخ جماعية، فإن التربية اليونانية تقدس الفردية وتكرس ثقافة التميز والتفرد، لذلك هي تربية تجديد وحرية تعمل على مسايرة المستجدات والمتغيرات؛ لذلك» كانت طريقة التربية الهومرية، كما يمكن استخلاصها من الإلياذة والأوديسة، تقوم على مواجهة التلميذ بمثل أعلى أو بنمط Pattern كامل. وكان المؤدبون يضعون بين يدي كل تلميذ المثال البطولي أو الأسرة المثالية، أي ‹الاريت› البطل الذي كان محاربا وخطيبا في وقت معا، والذي كان يستطيع خدمة مجتمعه في ساحة الحرب أو ميادين القضاء أو الندوات السياسية سواء بسواء»[2]. إن هذه التربية لا تمثل الجزء الأنا في الذات اليونانية (الحرب وفرض الوجود)، بل عملت على خلق أنا أعلى يستوعب معنى الدفاع السلمي عبر الخطابة والكلمة، وهي ملامح رغبة انتقال من السلاح المحسوس إلى المجرد.

أما بخصوص المربي Tutor فمهمته لم تكن تنحصر على تعليم الشاب فقط، وإنما يعمل على تكوين شخصية خاصة به، يستضمر فيها النزعة القومية، ويتم ذلك من خلال علاقة شخصية ورفقة يومية قوامها سمو المعلم والبرهنة على الأهلية للمتعلم. هذا يعني أن التربية

1- . عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، ص 42، بتصرف.

2- . محمد جواد رضا، 1993، العرب والتربية والحضارة، ط 2، ص 39-40.

الإغريقية عمل يرتبط بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وكان الغرض منها تكوين نوع مثالي من البشر؛ أي أنها الفعل التربوي يشتغل في معمل صناعة شخصية وفق مثل عليا.

رغم ذلك، فإن الطبقية قيضت باب الاجتهاد؛ إذ لكل طبقة وظيفة خاصة في إطار مجتمعي، ما يعني أن لكل طبقة تربيتها الخاصة وأساليبها وأهدافها الخاصة:

طبقة الصفوة: ممارسة الحكم وإدارة شؤون البلاد؛

رجال الجيش: الدفاع عن البلاد؛

المنتجون: يشملون كافة المجالات، غاية وجودهم توفير مواد العيش.

إن الغاية الكبرى من التربية اليونانية تتجلى في فهم معاني الحياة، يقول أرسطو:»الغاية من الحياة أن يعيش الإنسان بسعادة وجمال»[1].

- **التربية الاثينية في اليونان:**

من العادات الغريبة كذلك في التربية اليونانية، وجود شريعة (سولون)، حيث بمقتضاه لا يلزم الولد بمساعدة والده الشيخ إذا كان قد قصر في تربيته في الصغر، وكل ذلك خاضع لمجلس (اريو بكرس) المكلف بمراقبة التربية العائلية ومحاكمة المقصر في مهامه من أولياء الأمور والأولاد كذلك» إن هذا المجلس قد حكم بالموت على ولد لأنه فقأ عين طائر كان الولد قد تولى تربيته»[2]. تبدأ المدرسة الأثينية في سن السابعة، في أحد المدارس الآتية:

شعبة الموسيقى

شعبة الرياضة

لكل شعبة بناية خاصة، يقضي النصف الأول في بناية والنصف الثاني في الشعبة الأخرى، إلى حين بلوغه سن السادسة عشرة من عمره، وبعدها تتكلف به الحكومة.

1- . رسمي على عابد، فتحي ذياب بيستان، 2010، أصول التربية الحديثة ومدارسها، ط1، ص46.

2- . المرجع نفسه، ص 54.

لاحقا، ظهر نوع جديد من التربية «التربية اليونانية الجديدة»، نتيجة نقد التربية السائدة في المجتمع الأثيني؛ نوع تأسس على أن «يعيِن الفرد لنفسه غايته في الحياة محكما عقله فيما يحده من عادات وتقاليد قديمة فلا يراعي إلا المعقول منها»[1] .

يمكن إجمال التربية الأثينية في قول بيريكليس:» نحن الأثينيين نحيا حياة حرة ليس في شؤوننا السياسية وحسب، بل في تسامحنا المشترك إزاء السلوك الخاص. إننا لا ننفر من جارنا عندما يفعل ما يحلو له، كلا ولا نجعله عرضة لتلميحات عدم الرضا تلك التي تسمم اللذة رغم أنها لا توقع أي ضرر رسمي. إننا نرعى الفنون من غير إسراف ونهذب العقل من غير تعنت [.....] إن الفرد الأثيني لن تجد له ندا في الاعتماد على النفس وفي التكيف وفق الظروف وفي أي حال قد يجد نفسه فيها»[2].

إن ما ينبغي الانتباه إليه، أن أوجه الاختلاف بين النمطين يكمن في أن التربية القديمة كانت عملية التوجه؛ من خلال الاهتمام بالرياضة والموسيقى، أما التربية الجديدة فهي نظرية التصور تهدف العناية بالفرد انطلاقا من مفهوم الحرية. لهذا فالتربية الأثينية القديمة كانت تربية رياضية (الركض، رمي الرمح، المصارعة، الملاكمة، القفز) وموسيقية (الموسيقى الصوتية، الآلية، الإنشاد، الرقص) وأدبية (القراءة والكتابة).

- **التربية الاسبرطية:**

يؤخذ الطفل من أمه في سن السابعة ليسجل في لائحة أولاد الأمة، حتى يتمكن من ولوج قسم الاثنا عشر طفلا؛ ففي سن 12 يتعلم الصيد والقنص والأعمال الرياضية (الجمباز)، مما يخول له التمرن في سلك الجندية، ليصبح بعدها معلما. إنه يعد فرضا ولزاما على المتعلم البقاء في التكنة إلى حدود سن الثلاثين، وفيها تستعمل جل الوسائل الممكنة لتكوين محارب إسبارطي شديد؛» وكان لدى الاسبارطيين عادات غريبة وأساليب مستهجنة في تربيتهم البدنية فإنهم كانوا يضربون أبناءهم ضربا مبرحا مؤلما قد يؤدي إلى الموت أحيانا»[3]. ومن هنا يتبين أن التربية الإسبرطية تربية حربية رياضية، تعمل على إعداد مقاتلين مزودين بقناعة الطاعة العمياء للقادة.

1- . المرجع نفسه، ص 63.

2- . محمد جواد رضا، العرب والتربية والحضارة، ط 2، 1993، ص 50، بتصرف.

3- . رسمي على عابد، فتحي ذياب بيستان، 2010، أصول التربية الحديثة ومدارسها، ط1، ص 52.

اشتغلت المدارس الإسبرطية بالتوازي، إذ وضعت تمارين للجسد وأخرى للروح، مع البدء بالسباحة والقراءة.

في البداية، كان الخادم أو البيداغوجي هو المكلف بمراقبة الطفل ومرافقا له إلى المدرسة التي يتعلم فيها:

النحو: حفظ مقاطع من الإلياذة والاوديسا، مع الاكتفاء بتعلم اللغة اليونانية وحدها؛ وذلك من حيث الألفاظ ومخارج الحروف، وسلامة النطق، وتقدير حروف المد؛

الكتابة: تتجلى قيمة هذه العملية في إبداع موضوعات إنشائية، بالإضافة إلى علم العدد والحساب؛

الرياضة البدنية: ما إن يبلغ الطفل سن الرابعة عشرة حتى يأخذ في التدرب على شؤون البطولة؛

الموسيقى: تسعى الموسيقى لتحقيق الانسجام والنظام في النفس «وباللحن والنغم يكتسب الإنسان رهافة في فكره يستطيع بها أن يحل المسائل الدقيقة والمشكلات المختلفة عن طريق الذوق السليم بدلا من المحاكات العقلية الجامدة»[1].

الخطابة والفلسفة: ركزت الخطابة على البلاغة وفن القول ومهارة الحديث، والدفاع عن الحق أو الباطل.

لقد كان سقراط يؤمن بأن الإنسان صاحب معارف، لذلك ظل يحاور كل من يلاقيه باستعمال:

التهكم الأرسطي: الادعاء بجهل الجواب ومواصلة طرح الأسئلة على المستجوب إلى أن يدرك أن ما يؤمن به ليس صائبا؛

التوليد السقراطي: يؤمن سقراط بقدرات الفكر البشري على توليد الأفكار، شريطة معرفة كيفية قيادته إلى ذلك؛ أي بالتدرج وباليسر.

- **أفلاطون:**

يعد أفلاطون من الأعلام الذين لهم إسهام تربوي تجلى في كتاب «الجمهورية»، غير أن هذا الإسهام عد من الخيال أو الوهم، ما دام يتحدث عن معالم المدينة الفاضلة. ومن المعلوم أن أفلاطون قسم طبقات جمهوريته إلى:

1- . عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، ص 56.

الفلاحين والصناع؛

المحاربين؛

الحكام.

اقتصر دور الطبقة الأولى على تعلم مهنة من المهن المتداولة، في حين شملت المتطلبات التربوية للفئة الثانية الموسيقى والرياضة؛ وبفعل أرستقراطية أفلاطون، رسم ثقافة فلسفية عالية تشمل جميع العلوم دون استثناء لأبناء الطبقة الثالثة؛ مبررا ذلك، بضرورة كون حكام الدولة علماء وفلاسفة.

- **أرسطو:**

يمر الإنسان، حسب أرسطو، من ثلاث مراحل:

النشأة الجسمية: تمتد إلى سن السادسة؛

الغريزة والنزوعية: اللاعقل؛

القوى الناطقة: العقل.

وبذلك، فالفعل التربوي وجب أن يتماشى مع كل مرحلة، مع التركيز دائما على العقل وخصوصا في المرحلة الثانية؛ فالألعاب المقدمة للطفل في المرحلة الثانية وجب أن تخدم المرحلة الموالية؛ مرحلة الموسيقى والرسم والعلوم والنحو.

إجمالا، كانت التربية اليونانية إنسانية التوجه، حيث جعلت من حرية الإنسان المحور الأساس للمجتمع والتربية معا، غير أن مفهوم الإنسان اقتصر على طبقة محددة دون الطبقات الأخرى، مما يجعل تلك العلوم فاقدة للمعنى والهوية.

- **التربية الرومانية:**

تتشابه التربية الرومانية مع التربية اليونانية، مع وجود بعض التباينات. فالأولى(اليونانية) تبحث عن الغاية من الحياة نظريا- فلسفيا، بينما ترى الثانية (الرومانية) أن تلك الغاية لن تتحقق إلا بوسائل وأساليب. إلا أن ما تتميز به التربية الرومانية هي الحضور المهم للتربية الأسرية، وخصوصا سلطوية الأب «المقدسة» التي تقوم على الجانب الديني «الأساطير».

وقد عرفت التربية الرومانية شكلين من التربية؛ قديمة وحديثة، أما الأولى فهي مدراس يونانية بمناهج خالية من آثر الإغريقية، في حين فرضت الحروب والظروف الاقتصادية حضور الصبغة اليونانية في التربية الرومانية الحديثة.

ركزت التربية الرومانية في إرهاصاتها الأولى على التربية الطبيعية، إذ كان الآباء هم من يمارسون فعل التربية؛ لسبب رئيس، وهو غياب المدارس إلى نهاية القرن الثالث قبل الميلاد، مما جعلها تربية حربية وخلقية: التدريبات في ساحات القتال وحفظ الأناشيد الدينية والألواح الإثني عشرة المتضمنة للقانون الروماني. وبفعل التأثر باليونان، غيرت التربية الرومانية منهجها فاتجهت نحو الخطابة والبلاغة والفلسفة، وفي هذا الصدد، سنقف عند علم من أعلام التربية الرومانية، وهو كوانتليان Quintilien وخصوصا في كتابه «المؤسسة الخطابية L'institution Oratoire.

ومن أهم الأفكار التربوية التي تضمنتها ما يأتي:

عدم التفريق بين الأطفال في التربية الخلقية؛

حسن اختيار المرضعة: لسان قويم وكلام غير ذي عوج، معللا ذلك، بأن الانطباعات الأولى لها آثار عميقة في نفس الطفل؛

ضرورة تعلم اللغة الأم قبل أي لغة؛

تعلم أصول الكتابة في سن مبكرة؛

تجنب كل ما ينفر الطفل من التعليم والتعلم؛

اعتماد اللعب والأسئلة والمكافأة؛

تعليم الطفل شكل الحروف قبل أسمائها؛

نماذج الكتابة المعتمدة في تعليم الأطفال ينبغي أن تتضمن حقائق خلقية؛

تجنب السرعة في تعليم الكتابة؛

على المعلم، ومن واجبه، معرفة عقل الطفل وطباعه؛

استبدال الطاعة والنظام بالثناء؛

القراءة ينبغي أن تكون عبر تطبيقات وتمارين، وبصوت مرتفع؛

الإيمان بقدرة المتعلم على تعلم موضوعات كثيرة في وقت واحد.

- **التربية المسيحية والعصر الوسيط.**

أصدر الامبراطور قسطنطين قرارا يجعل من المسيحية دين الامبراطورية، إلا أن الشعب الروماني لم يمتثل لروح الدين الجديد، لذلك سعت التربية الجديدة(المسيحية) على تعليم المذهب المسيحي، و«هكذا غدت التربية نظاما قاسيا يهيئ لحياة مقبلة تنظر إلى كل ما يتصل بأمور هذه الحياة الدنيا نظرة احتقار وازدراء وإلى كل ما ينتسب إلى هذا العالم في نظرها شر كبير، وتعد كل عناية بنمو الشخصية الفردية وبتعهد الغرض البديعي أو النشاط الفكري خطيئة كبيرة»[1]. لقد نتج عن سيطرة الفكر الديني (الابتعاد عن العلوم والفنون والأدب، والإغراق في الزهد والتقشف) إلى ضعف كبير في حركة الفكر؛ حيث رأت المسيحية « أن من الواجب ألا يدرس الفتيان شيئا وألا يكون للمعلمين تلاميذ وأن يذبل العلم ويموت»[2].

هكذا، فقد خلّف هذا الوضع ردود أفعال تجلت في:

فكر شارلمان؛

الحركية المدرسية Scolastique، وذلك في القرن 12م؛

نهضة القرن السادس عشرة.

- **مدارس شرقية:**

يطلق مصطلح الشرق الأوسط على منطقة آسيا وشمال افريقية؛ من إيران شرقا ووادي النيل وليبيا غربا. أما بلاد الرافدين (Mesopotamia) فلها امتداد في الشمال الشرقي من بلاد العرب، من الشمال هناك جبال كردستان إلى الخليج العربي.

- **التربية الفرعونية**

مزجت التربية الفرعونية بين العقيدة والأساطير والخرافات وأفكار تشكل ضمان استمرار الأسرة الحاكمة، عبر تكريس ثقافة الطاعة والولاء؛ أي أنها كانت تربية ذات وظيفة سياسية قبل أن تكون تربوية.

1- . عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، ص 104.
2- . المرجع نفسه، ص 110.

وباستحضار الجانب التربوي، وجب الإشارة إلى أن التربية الفرعونية تأثرت بالفلسفة الإغريقية بشدة من حيث التصور بالدرجة الأولى.

قدامى المصريين:

ينقسم الهرم المجتمعي إلى:

الكهنة؛

العرافين؛

المحاربين؛

الشعب.

آمن المصريون بأن التربية والمعرفة سبيل بلوغ المجد، وانظر قول أحد حكمائها:» اذكر يا بني أن أي مهنة من المهن محكومة بسواها. إلا الرجل المثقف فإنه يحكم نفسه بنفسه«[1].

كانت التربية في بداياتها، تقوم على الدين والأخلاق والحساب والقراءة والسباحة والرياضة البدنية، ليتخصص المتعلم فيما بعد في إحدى المهن، فالكتاب مثلا « كانوا يدرسون ثلاثة أنواع من الخط: الخط الشبعي (Demotique) والخط الهيراطي (Hiératique) والخط الهيروغليفي، بالإضافة إلى المحاسبة والرسم والدين»[2].

كما ارتبطت المدرسة السومرية أو «بيت الألواح» بظهور الكتابة المسمارية، لهذا عملت على تلبية حاجيات الدولة ومتطلباتها الإدارية والاقتصادية. وبما أن المدرسة السومرية كانت تهدف توفير حاجيات المعبد والقصر، فإن الولوج إليها لم يكن متاحا للكل؛ إذ لم يكن عاما ولا إلزاميا، فكان طلابها من الأسر الغنية، أما الفقراء فمن الصعب عليهم توفير شروط التعليم (المال والوقت) فيها.

كانت المدرسية السومرية خاضعة لتراتبية إدارية يترأسها رئيس يدعى أوميا ‹Ummia›[3]، ومعه أعضاء:

الأستاذ المساعد أو الاخ الكبير؛

1- . المرجع نفسه، ص 47.

2- . المرجع نفسه، ص 49.

3- . تعني الأستاذ أو الخبير أو أبو المدرسة، والمتعلم هو ابن المدرسة.

المشرف على الرسم؛

المشرف على اللغة السومرية؛

العرفاء: مهمتهم ضبط الحضور؛

الرجل الموكل بالسوط: المسؤول عن النظام.

أما منهج الدراسة[1]، في المدرسة السومرية، فهم مقسم إلى البحث العلمي والإبداع والإنتاج الأدبي، كل ذلك بغية تعليم السومري لغة الكتابة. ولذلك عمل معلمو المكتبة، ديدكتيكيا، على تصنيف اللغة السومرية وتبويبها إلى كلمات وعبارات تربط بينها روابط معينة. ومهما تكن التربية التي يتلقاها المتعلم في بيت الألواح، فإن للتربية الأسرية قيمة وقوة أساسية في عمليتي التغيير والنمو. وهو المكون الذي منحه قانون حمورابي تشكلا جديدا يقوم على توضيح حقوق وواجبات كل فرد من أفراد الأسرة[2].

من جهة أخرى، لا شك أن التربية السومرية أو تربية بلاد الرافدين لم تخلُ، رغم تطورها، من الفكر الأسطوري؛ فكان للأساطير بعد تربوي، أسهمت بشكل أو بآخر في توجيه الفكر أو التعديل السلوكي، فتم اعتمادها (الأسطورة) وسيطا ديدكتيكيا في عملية التربية داخل الأسرة وخارجها على حد سواء، وخصوصا في مجال القيم، ولعل أبرز نموذج لما قدمناه هو ملحمة جلجامش.

- **التربية الهندية**

كانت الهند قبائل متفرقة، ولكل قبيلة قوانينها وقواعدها وعاداتها، الأمر الذي أنتج صراعات بين الطبقات الاجتماعية، بالإضافة إلى انعدام الديمقراطية والمساواة، وهنا تضطر الدولة إلى جعل الثروة المادية الحل الأنسب لهذه المشكلة الأساس، في حين كان للفلسفة

1- . عندما يصل المتعلم إلى المدرسة صباحا، يبدأ بدراسة اللوح المعد سابقا، وفي نفس الوقت يعد له الاخ الاكبر لوحا جديدا وعلى الطالب استنساخه ودرسه. لكن بعد ذلك، يعرض على أنظار أب المدرسة والاخ الاكبر للتأكد من صحة النسخ.

2- . شكلت الاسرة في التربية السومرية حجر الزاوية وعاملا لا يمكن الاستغناء عنه؛ فالمعارف» يرثها الابن عن أبيه كوظيفة عامة. وبما أن مدربيهم هم أهاليهم فهم ينعمون سواء بتعلم المعارف كلها دون تحفظ أو قيد، كما بزيادة الكثير على قول معلمهم، وأنهم بتعودهم على الدرس منذ الصغر، تلقاهم يتقدموا بوضوح في التنجيم، سواء بسبب سهولة تعلم ذلك في الصغر، وسواء لأن مرحلة التعليم لديهم أطول» (سعيد إسماعيل على، التربية في حضارات الشرق القديم، ص 139)

الهندية تصور آخر، يتجلى في التربية -بوصفها إيديولوجيا فعالة ومؤثرة- على الزهد والقناعة والتدريب على الرياضة الروحية قدر الإمكان. كما يعد المجتمع الهندي مجتمعا طبقيا (طبقات وراثية) تتميز فيه كل طبقة بالاستقلالية عن الطبقات الأخرى، إذ لا يجوز الارتقاء من طبقة إلى أخرى، أو خلق صلات فيما بينها. وبذلك كان المولود محكوما عليه داخل طبقة محددة. وهذه هي الطبقات الأربع:

البراهمانيين: الكهان؛

الكشاتريا: المحاربون؛

الفايزا: الصناع؛

السودرا: العبيد.

دون أن ننسى، أهمية الوازع الديني، الذي يفرض نفسه على المولود الجديد. لذلك فالتربية الهندية تسعى إلى طمس معالم الحرية الفردية بإخضاعها للسلطة الدينية والطبقية المجتمعية؛ فبالرغم من الإصلاح البوذي الذي أقر بضرورة نفي الذات وكبحها لنيل الطمأنينة الروحية.

تولت طبقة الكهان عملية التربية «تحت ظل الأشجار، أو تحت الأروقة أيام المطر. وكانت التمارين على الكتابة تجري في العهود الأولى بالخط على الرمل بواسطة القطبان»[1]، لتتحول، لاحقا، إلى أوراق البلاتان اليابسة باستعمال المداد.

اهتمت التربية الهندية بالعالم الأخر، وعملت على توجيه الفرد وفق هذا التصور للظفر بالجنة والخير في الدار الآخرة، عبر تكوين معرفة دقيقة بطبيعة الفرد والفهم الثاقب والشامل لنفسيته، بهدف ضبطه والتحكم في رغباته وكبح ممارساته.

بالموازاة مع ذلك، هناك أهداف أخرى تنظم الحياة ككل:

الورع: Dharma العيش الفاضل هدف سطرت فيه زمرة من القواعد الواجب الالتزام بها في علاقة الفرد بالآخر؛

وسائل الحياة: Artha تحديد علاقات الإنسان مع أشكال وتمظهرات الثروة المادية؛

1-. عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، ص 28.

المتعة: Kama تبيان مصادر وأسس التعامل مع الملذات المتنوعة؛

تحرير النفس: Moksha تعداد بعض القواعد الملزم بها لتحرر الذات.

لجأت الفلسفة الهندية للعديد من الوسائل المتنوعة للحد من مشكلة الثورة المادية والصراعات الناتجة عنها، ولهذا، لا يمكن الحديث عن التربية الهندية القديمة دون استحضار كتاب ‹الفيدا›[1]، وهو من أهم الكتب الهندية قيمة إن على المستويين الديني أو التربوي؛ إذ يشكل مرجعا لجل النظريات والممارسات التربوية. ثانيا، سفر اليوبانشادات Upanishads. وهي مجموعة من الأسفار الفلسفية، يبلغ عددها 108 محاورة، على شكل دروس تعليمية، تعمد إلى الحوار بين المتعلم والمعلم، وتهم مشاغل الحياة والإنسان[2]. إلا أن هذه المحاورة تسعى إلى جعل المتعلم يؤمن بعدم فائدة العقل في إدراك مظاهر الكون والحياة، بدعوى أنه محدود على خلاف الأمور المحسوسة.

إن فلسفة اليوبانشادات وضعت مسارا تربويا، سعت من خلاله إلى تطهير المتعلم «من أدران الشهوات والرغبات المادية وصور القلق والتردد.... طريق يتطلب الصوم الطويل حتى تخفت أصوات الحس، وتعلو أصوات الحس، وتعلو أصوات الروح، فتتجلى حقيقة الأشياء والأمور بشيء من البصيرة والحكمة الصافية»[3]. وفي المرتبة الثالثة، توجد اليوجا، التي تحاول بمعناها العام إخضاع الفرد لنظام يتميز بالقدرة على تحمل الآلام وشظف العيش في الحياة،

1- . كتاب ديني هندي قديم، مقسم إلى الفيدا النارية Regveda، والفيدا الهوائية Yajurveda، والفيدا الشمسة Samaveda، واثارا فيدا Atharaveda.

2- . ومن نماذجها: «سيدي، ما غناء إشباع الرغبات في هذا الجسد النتن المتحلل، الذي يتألف من عظم وجلد وعضل ونخاع ولحم ومني ودم ومخاط ودموع ورشح أنفي وبراز وبول وفساء وصفراء وبلغم؟ ما غناء إشباع الرغبات في هذا الجسد الذي تملؤه الشهوة والغضب والجشع والوهم والخوف واليأس والحسد والنفور مما ينبغي الرغبة فيه والإقبال على ما يجب النفور منه، والجوع والظمأ والعقم والموت والمرض والحزن وما إليها؟ وكذلك نرى هذا العالم كله بتحلل بالفساد كما تتحلل هذه الحشرات الضئيلة وهذا البعوض وهذه الحشائش وهذه الأشجار التي تنمو ثم تذوى.... « سعيد إسماعيل على، التربية في حضارات الشرق القديم، ص 179.

3- . سعيد إسماعيل على، 1999، التربية في حضارات الشرق القديم، بدون ط، ص 180.

لتخلصه من المفاسد والشرور والانحرافات المتجلية في المادة والعنف في المعاملات. إن طريق اليوجا التربوي ليس بالأمر السهل، بل لها مراحل شاقة ومجهدة[1].

- **التربية البوذية:**

تنسب المدرسة البوذية إلى جوتاما بوذا Gotama Buddha، الذي جاء بمنطق المحاضرة والمحاورة وضرب المثل، وفي حالة سوء احترام -مثلا- يقول:» إذا أساء إلي إنسان عن حمق، فسأرد عليه بوقاية من حبي إياه حبا مخلصا، وكلما زادني شرا، زدته خيرا»[2]. كما ارتكزت التربية البوذية على تجنب الإفراط في:

المتعة الجسدية؛

إذلال النفس.

غير أن خصوصية بوذا التربوية تتماهى والغاية الكبرى التي لم تختلف عن المدارس الأخرى؛ لأنها وضعت شعارا تعليميا مفاده أن حياة الفرد ضروب من الألم الناتج عن الشهوة، في حين جاءت الحكمة عماد قمع الشهوات.

ولا يمكن الحديث عن التربية الهندية دون استحضار الفيلسوف البرهمي بيدبا، والنصائح التي كتبها للملك دبشيلم في القرن الرابع ق.م. نصائح[3]،إذ لم تكن تربوية- تعليمية محضة، وإنما هي عامة وشاملة للحياة. ويتضح إذن، أن التربية والتعليم الهنديين لم يكونا إلا امتدادا للدين، على الرغم من تلقي المتعلم الهندي للفنون والنحو والصناعات والفلسفة والمنطق على يد ‹الشيخ›، الذي يظل مرافقا له إلى حدود سن العشرين.

إن التصاق الدين بالتربية والتعليم الهنديين ليس اعتباطيا، وإنما يفسر بقيمة ومكانة الدين في الحياة الهندية، بل لبُّها ونبضها. ولعل أبرز فوائد الدين فيها نبذ العنف وإحلال

1- . ياما (موت الشهوة، منع الفرد عن إرضاء رغباته الدنيوية) / يناما (الالتزام بأولى قواعد الزهد والتقشف) / أسانا (وشع الجسد في وضعية إيقاف الأحاسيس) / برانايا ما (التنفس، باعتباره عملية تشغل الذهن، كلي لا يفكر فيما دون سواه) / براتياكارا (سيطرة الحواس على العقل، لتبعد الذات عن الشهوات) / ذرانا (التركيز على موضوع واحد) / ذيانا (التأمل)/ ساماذي (الوصول إلى مرتبة الفناء).

2- . سعيد إسماعيل على، 1999، التربية في حضارات الشرق القديم، بدون طبعة، ص 185.

3- . هذه النصائح يمكن إسقاطها على المعلم أو أفراد الأسرة، أي من يمارس فعل التربية. ومن نماذجها: إن الارتفاع إلى المنزلة الشريفة شديد والانحطاط منها هين كالحجر الثقيل رفعه من الأرض إلى العاتق عسر، ووضعه على الأرض هين.

الشفقة والرحمة بالمتعلم، «يجب أن يتعلم الأطفال دون أن يشعروا بأي شيء يؤلمهم أو ينفرهم من التعلم، والمعلم الذي يعرف للفضيلة معنى، يجب عليه أن يستعمل اللطف والكلام العذب عند التدريس»[1]

- **التربية الفارسية**

في البداية وجب الإشارة إلى أن الكتابات حول التربية الفارسية جد قليلة، وحتى المتوفرة منها فهي يونانية ورومانية الكتابة، بسبب الحرب التي كانت بين الفرس واليونان؛ أي افتقادها للعلمية.

الملاحظ أن للتربية الدينية مكانة مرموقة في الفكر العام للشعوب، لاعتبارات مهمة تتجلى في قوتها التوجيهية وعمق تأثيرها المباشر واللحظي على الفرد.

تبدأ التربية في الأسرة، يكون فيها الأب سيد الطاعة والولاء، وكان من واجباته تدريب أبنائهم على الفضيلة والسهر على صحتهم وأن يكونوا خداما نافعين للدولة.

ومنه، فالتربية الفارسية، كانت تربية خلقية بامتياز؛ فمن الشروط الواجب توافرها في الابن الفارسي: ركوب الخيل، رمي السهام، قول الحق، الطاعة، العدل والشجاعة، الاعتدال، الشرف، إرضاء هرمزد[2].

وبالتالي، فالتربية الفارسية تربية طبقية؛ إذ اقتصر تعليم أبناء الفقراء على أساسيات محدودة. وبالمقابل، يتعلم أبناء النبلاء والأغنياء المهن والصنائع في البلاط، ويتم ذلك وفق المراحل الآتية:

سن السابعة: تعلم الجري والمبارزة، بالإضافة إلى كتاب الأفستا (كتاب يانة مثنوية وضعه زرادشت)؛

سن الخامسة عشر والخامسة والعشرين: التربية العسكرية والإخلاص للدولة.

الخمسة والعشرين والخمسين: الانخراط في الجندية، وعند الوصول إلى الخمسين يعدو أفضلهم وأعلمهم معلما.

1- . سعيد إسماعيل على، 1999، التربية في حضارات الشرق القديم، بدون طبعة، ص 196.

2- . تقوم الديانة الفارسية على الإيمان بوجود روحين متخاصمين متعارضين هرمزد (روح الخير) وأهرمان (روح الشر).

وعند ذكر المعلم وجب التنبيه إلى ما يميز التربية الفارسية، ما يأتي:

العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم هي علاقة الأخ وأخيه/ الاب بابنه؛

لكل فئة منهاج خاص بها: منهاج المحاربين مختلف تماما عن منهاج السحرة، سواء من حيث الكيفية أو المواد.

كانت التربية الفارسية تربية تنظيرية قائمة على الحرية الممزوجة بالعقائد، إضافة إلى أنها عسكرية بامتياز لحد أن» الملك في كل عام يرسل الهدايا إلى الآباء كثيري الأبناء، كأن هذه الهدايا ثمنا لدمائهم يدفع مقدما«[1]. من جانب أخر، فذلك تشجيع على الولادة والتكاثر، سطحيا، أما في العمق، فقد كان الهم الأساس هو تضاعف عدد الجيوش والجنود. هذا التصور أثر على النمط التربوي، إذ أضحى الفرد الفارسي مجبرا على تعلم الفروسية وآدابها ومراسمها إلزاميا، ومن هنا يتضح أن التعليم الفارسي كان محدودا ومقتصرا على رجال الدين، أما أبناء الملوك، فهم يتعلمون في القصر: القراءة ورمي القرص والشطرنج والحساب وركوب الخيل والصيد.

- **التربية العربية القديمة**

شهدت التربية العربية خمسة أطوار:

1- ما قبل الإسلام؛

2- الدعوة الإسلامية؛

3- عهد الخلفاء والأمويين؛

4- العصر العباسي؛

5-التدهور.

امتدت الحضارة العربية من وادي الرافدين شرقا إلى شمال إفريقيا غربا. وفيما يتعلق بعلاقتها بالتربية فإنها اعتمدت بوصفها عملية تنشئة اجتماعية بوسائل غير نظامية. أما الشكل النظامي فقد ظل مقتصرا على قلة قليلة من السكان العرب، في حين كان التدريب النمط الأبرز لدى الطبقات الاجتماعية الأخرى.

1- . سعيد إسماعيل علي، 1999، مقدمة في التأريخ للتربية، ط2، ص 265.

- **من الجاهلية إلى الحداثة**

تسمى هذه المرحلة بالجاهلية، وارتبطت هذه المرحلة بالرواية فقط، حيث «لا نكاد نجد للعرب في الجاهلية تاريخا مدونا باستثناء بعض النقوش على المباني القديمة»[1]. فما ماذا صحة هذا الرأي؟

ساد التعليم (القراءة والكتابة) العصر الجاهلي كغيره من العصور، رغم القراءات التي تصرح بغياب فعل الكتابة في هذا العصر، وأكبر دليل على ذلك قيام الكتاتيب على يد اليهود لتعليم الصبيان: وممن تعلموا نجد أبي بن كعب، زيد بن ثابت، سعد بن عبادة. غير أن الحقيقة القائمة هي اختلاف الأهداف التربوية من بيئة إلى أخرى؛ ففي البادية، ونظرا للظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، تعمل الأسرة على إعداد الصبي للحروب والشجاعة والولاء والطاعة لكونهم حماة القبيلة مما يتهددها من أخطار. ويشمل هذا الإعداد: فنون القتال وطرق استخدام الأسلحة وركوب الخيل والمبارزة بالإضافة إلى التدرب على الصيد والقنص.

ولا ينبغي في هذا الجزء، أن نغفل أهمية إعداد ذي الوظيفتين -وهو الشاعر- الذي كان مدونا تاريخيا للقبيلة ومدافعا عنها بالمدح وهجاء الأعداء. ونظرا لخصوصية المهمة، فكلما نبغ شاعر أقيم احتفال بتلك المناسبة. والأمر عينه بالنسبة للخطيب؛ فضرورة وجوده والحاجة إليه برزت من خلال الصراعات والخصومات التي كانت سائدة آنذاك، وفي ظل هذا الوضع كان الخطيب سيد القبيلة وزعيمها.

وعلى الضفة الأخرى، كانت التربية في الحضر تتمثل في تكوين حرفيين وتجار؛ أي تكوين خدماتي يسعى في توفير حاجيات المجتمع في حياته اليومية، وتتم هذه العملية عن طريق التدريب والمحاكاة، وفي الآن نفسه، كان لزاما على الصبي الحضري الانتقال إلى البادية لتعلم الفصاحة والخطابة الفروسية.

وعلى الرغم من وسم هذا العصر بلفظ الجاهلية، فقد سادت عدة من العلوم في ذلك العصر: الكهانة، الفراسة، تأليف الخطب، نظم الأشعار، علوم اللسان، أحكام اللغة، علم

1- . المرجع نفسه، ص 28.

الأخبار، علم الكواكب، الحساب، الطب، البيطرة، الزراعة... غير أن هذه العلوم تناقلت بالرواية والسماع، ما جعلها معرضة للتحريف والضياع.

من جهة أخرى، سعت التربية الجاهلية إلى إعداد النشء للسير وفق المنهج الأبوي؛ كتوفير المأكل والملبس والمسكن ومواجهة الأعداء، زيادة على ذلك» تستهدف بث العادات الفاضلة وغرس الصفات الخلقية التي اشتهر بها العرب منذ القدم»[1]. بخلاف ذلك، فالغايات مقسمة حسب المستوى الاجتماعي؛ فهنالك البدو والحضر: فالفئة الأولى تتمثل أعمالها في أساليب الدفاع وطرق الإغارة والصناعة (القنص، إعداد الآلات، عزل الصوف، تربية الماشية، الرمي...). أما الفئة الثانية، فقد كانت راقية من حيث المواد: الهجاء، المطالعة، قواعد اللغة، الحساب في مرحلة أولى. والهندسة، وعلم الفلك، الطب، والآداب، والتاريخ، وفن العمارة في مرحلة موالية.

لقد اعتمد التعليم الجاهلي على الخبرة والحفظ والتقليد والمجالس وخصوصا الأدبية منها، لتخلق بعد ذلك الكتاتيب ودور العلم، وبذلك كانت الكتاتيب مؤسسة تعليمية تتمحور حول «حفظ القرآن وما يتصل به من معرفة للنحو واللغة والأدب، وما يتصل بالتعاليم الدينية من عبادات كالصلاة وسائر الفروض الأخرى»[2]، وما يميز هذه المؤسسة، كون المعلم هو المسؤول عن كتابه، ولا سلطة للحاكم عليها.

- **التربية بعد الإسلام:**

امتدت هذه المرحلة ستة قرون، اشتغلت فيها التربية على الموافقة بين الدين والدنيا، فدرست أبناءها علوم الدين وعلوم الدنيا: الفيزياء، الطب، التاريخ والجغرافيا، الكيمياء، الفلك والهندسة، متخذة من المساجد والمنازل والقصور والخوانق والبيمارستان[3] والرباط والدكاكين الخاصة ببيع الكتب موطنا للتدريس» ولم تختلف المدرسة عن الجامع أو المسجد لا في بنائها ولا في وظيفتها والغرض منها. إلا إنها كانت أكمل وأوفى بأغراض الدراسة المتصلة بها ولسكنى الطلاب المنقطعين عن العلم»[4].

1- . عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، ص 136.
2- . أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، مصر، بدون تاريخ، ص 11.
3- . الخانقاه: كلمة فارسية تعني البيت، تبنى على شكل مسج للصلاة، تتكون من غرف عدة. البيمارستان: كلمة فارسية، تعني المستشفى، بي: تعني بدون/ ومار: الحياة/ وستان: المكان، لتكون في مجملها معنى مكان المرضى.
4- . عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، ص 155.

وقد شهدت الثقافة العربية في هذه الفترة ازدهارا ونموا كبيرا بسبب السجالات والنقاشات والمبارزات العلمية بين العلماء على اختلاف تخصصاتهم. لكن بفعل اختلاط العرب بالعجم -نظرا للتبادلات التجارية- تأثرت اللغة العربية؛ فانتشر اللحن بين العامة وحتى الحكماء، وخصوصا في الحضر، في الوقت الذي بقيت فيه سليمة في الصحراء.

لم يحدد النظام العربي (تربويا) سنا محددة للتمدرس على ألا تتجاوز سن السابعة (الشرع الديني)، شريطة أن يكون هنالك توافق بين التربية الجسدية والعقلية، على أن تساعد الأولى الثانية؛ فعلى المتعلم» أن يواصل الدرس ما نشط عقله وفطن، فإذا أحس في عقله فتورا فليتوقف عن العمل وليلجأ إلى اللعب، فإن العقل المكدود ليس لروينه لقاح ولرأيه نجاح»[1].

وبالموازاة مع ذلك، آمن العرب المسلمون بالتلقين دون الكتابة بوصفه منهجا تعليميا فعالا؛ نظرا لتناسبه مع المواد التعليمية -وخصوصا القرآن الكريم- بل وصل بهم الحد للافتخار بالعلم الذي حوته الصدور دون القمطر. هذا مع البدء بالحفظ قبل الفهم « أول العلم الصمت، والثاني الاستماع، الثالث الحفظ، والرابع العقل، والخامس النشر»[2]، مع اعتماد، دائما، مبدأ التدرج. لا ينبغي أن يفهم أن الحفظ هو الأداة الديدكتيكية الوحيدة، بل هنالك من اتخذ من المناظرة مسلكا للتعلم، كونها تدفع بالمتعلم للخروج من دائرة السكوت ودخول عالم التفاوض، ضمن صناعة أو تخصص يناسبه، ف» ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مؤاتيه ولكن ما شاكل طبعه وناسبه، وإنه لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمرام دون المشاكلة والملاءمة ما كان احد غفلا من الأدب وعاريا من صناعة...لذلك فينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار صناعة أن يزن أولا طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه فيختار له الصناعات بحسب ذلك»[3].

إن أهم ما يلاحظ في التربية الإسلامية إغفالها الحديث عن مسألة التقويم والتقييم، ومرت مباشرة للخوض في مسألة العقاب والثواب وفنون كل جزء وطرق تنفيذه؛ وقد يفسر ذلك باعتماد التلقين والحفظ والاستظهار باعتبارها آليات اشتغال ديداكتيكي، إذاك يكون

1- . المرجع نفسه، ص 184.
2- . المرجع نفسه، ص 185.
3- . المرجع نفسه، ص 190 بتصرف.

التقويم موازيا. زد على ذلك، أن المناظرة لم يسطر لها ضوابط التفعيل والتقويم، ومرد ذلك إلى أنها لم تكن بين المتعلمين وإنما بين العلماء والفقهاء.

والأمر الثاني الذي يفهم انطلاقا من الكتابات التربوية أو التأديبية أن العقاب والثواب مرتبط بالتربية الخلقية وليس العقلية، كما لم تتضح العملية التي يمر منها المتعلم من مرحلة إلى أخرى، ونمط الامتحانات التي يجتازونها.

من جانب آخر، إن العلوم التي تقدم للمتعلم، كان ينظر إليها من الجانب الديني؛ بمعنى إلى أي حد توطد هذه «المادة» صلة المتعلم بالله، و«العلم الإلهي أعظم العلوم وأشرفها، وما سواه من العلوم فخدم له وتبع»[1].

إن هذا الاختلاف في التربية وأنماطها تظهر ملامحه في المؤسسات التعليمية التربوية، فالبادية -وبسبب تمظهراتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية- اقتصرت على وظيفتي الأسرة والقبيلة، فالشعراء يعلمون المتشاعر، والفارس يعد الفرسان والمحاربين، والخطيب يخطب في الخطباء... أما الحواضر، فإنها تتوفر على مؤسسات عدة ومتنوعة: الكتاتيب والورش المهنية والأندية الثقافية والأديرة والمدارس الدينية وقصور الحكام والملوك، ومن خلال كل هذه التفريعات «تنتج الثقافة السائدة مفعولها الإيديولوجي بتغليف وظيفة التقسيم وإخفائها تحت قناع وظيفة التواصل»[2].

وبين البادية والحواضر، شكلت الكتابة التدريب والمحاكاة أهم الوسائل التعليمية التي استندت إليها التربية الجاهلية، غير أن للكتابة مرموقة في هذا الجانب، وكانت أدواتها:1 الجلود (الرق- الاديم- القضيم)، 2 القماش، 3 العسب والكرانيف (جريدة النخل)، 4 العظام (الكتف والأضلاع)، 5 الحجارة، 6 الورق (وخصوصا البردي).

- **التربية اليهودية والمسيحية:**

بني إسر ائيل:

اعتمدت التربية العبرية، في بداياتها، على التربية المنزلية؛ إذ كانت الأسرة قوام المجتمع. مجتمع ديني يسعى إلى تمكين الفرد العبري قواعد المعتقد الديني بالمثال والقدوة. هذا في الوقت

1- . المرجع نفسه، ص 211.

2- . بيير بورديو، 2007، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، ط3، ص 50.

الذي عدت فيه التربية الذهنية أمرا ثانويا، حيث انتصرت على التاريخ القومي للشعب العبري. لكن ومع ظهور المسيحية، كانت للتربية الفكرية مكانة عالية، فقد فرض الكاهن جوزيا بن جامالا Jose Ben Gamala أن تتوافر كل مدينة على مدرسة خاصة بها، تقوم على المبدأ على الآتي» إذا لم يتجاوز عدد الأطفال خمسة وعشرين، قاد المدرسة معلم واحد، وإذا جاوز هذا العدد، فعلى المدينة أن تأجر مساعدا له، وإذا جاوز الأربعين لزمها معلمان»[1].

يلج العبري المدرسة، وهو في سن السادسة، يتعلم القراءة والكتابة والتاريخ الطبيعي والهندسة والفلك، باعتماد الطريقة الشرقية» بأن يوضع بين يدي الطفل كتاب يردده مع رفاقه على إيقاع ونغم إلى أن يستظهره»[2]، علما أن أول كتاب يطلع عليه المتعلم هو التوراة.

أولا التربية التوراتية: تقوم هذه التربية على مفهوم الإعداد، ويتكون من:

الإنسان الذي يُعد؛

فلسفة الإعداد (الهدف)؛

المُعِد.

ثانيا التربية المسيحية في القرون الوسطى:

تتجلى غاية التربية النصرانية في الإعداد للعالم الآخر، وذلك حسب المدارس:

المدارس التنصيرية: أقيمت في الغرب، تعمل على تعليم المبادئ النصرانية؛

المدارس الاستجوابية: في مدينة الإسكندرية، تقوم على الاستجواب والمخاطبة، مازجة بين العلوم اليونانية والمبادئ المسيحية.

مدارس الكهنة: اعتماد شروط ولوج سلك الكهنة:

مدارس خاصة توجد تحت رعاية الأساقفة، ومقرها الكنيسة. تسعى إعداد كهنة يديرون المراسم الدينية. تدرس مواد (علوم) كلها تطمح تكريس مبادئ الكنيسة، بالاعتماد على التلقين والحفظ.

ومن أبرز تلك العلوم، والتي تقدم باللغة اللاتينية، نجد:

1- . عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، ص 31.

2- . المرجع السابق، ص 31.

الغراماطيق؛

الخطابة؛

الهندسة؛

الموسيقى؛

الجدل؛

الحساب؛

الفلك.

وتركن في ذلك إلى طرائق تربوية تجمع بين التعليمي والديني بهدف تنمية قوة الجدل والمناقشة، وتنسيق المعارف والمعلومات، وأيضا تعزيز ملكة البحث. كل ذلك من أجل الدفاع الجيد عن المسيحية.

- **المدارس في القرون الوسطى:**

مدارس الإخوان: ويطلق عليها أيضا بمدارس الرهبان، وارتبطت بالزهد والتقشف.

مدارس الأوقاف: نشأت من خلال الهبات، وعملت على تعليم الطلبة مجانا مع الإقامة، وفيها يتعلمون تعاليم النصرانية وعلم اللاهوت والدفاع عن الدين، وفلسفة الجدل واللغة اللاتينية.

مدارس النقابات: هي مدارس الطبقة الجديدة والمتكونة من التجار والصناع. فكانت علومهم مركزة على علم الملاحة والمحاسبة والعلاقات العامة والإدارة.

مدارس الطلبة المتجولين: تشمل ثلة من الطلبة جمعوا بين علم الجامعات ومفاهيم الرهبان، وكانوا يعلمون الصغار القراءة والكتابة وبعض العلوم مقابل الحصول على قوتهم اليومي.

تتميز هذه المدارس بالآتي:

الحوار اللامحدود مع المتعلمين الصغار؛

المنهاج المفتوح في الزمان والمكان.

- **التربية الإسلامية:**

الصفوف الدراسية وأشكالها:

الحلقة: يجلس المعلم على خشبة مستندين إلى جدار أو عمود، والمتعلمون يتحلقون على شكل نصف دائرة أمام المعلم. وكانت هنالك حلقات عديدة: حلقة النحو، حلقة الفقه والتصوف... إلا أنها لم تكن دائمة بل دورية تعقد مرة في الأسبوع أو الشهر.

المجلس: الاجتماع، إن الغرض منه يكمن في الكلمة التي تليه: مجلس التدريس أو اسم شخص معين؛ مجلس الرسول، مجلس الحديث....[1].

إلى حدود تلك اللحظة التاريخية لم يكن لمفهوم ‹المدرسة› حضور، بل ارتبط ظهورها بسياقات عديدة وصراعات مذهبية بين السنة والشيعة (الفاطميين والبويهيين)، وأيضا الفلسفة المعتزلية، غير أن المدرسة كانت منذ القدم على شكل مكتبات ومجالس ودور العلم، كما أسلف الذكر. وما ينبغي الانتباه إليه في هذا الباب، أن نشوء المدرسة كان تأسيسا ذاتيا، فأبو حاتم السبتي أنشأ معهدا لتعليم المتعلمين، وأيضا مدرسة نيسابور؛ نسبة للشيخ النيسابوري، مدرسة بغداد والتي تعود للإسفراييني.

مكونات المدرسة:

تتوفر المدرسة العربية، في بداياتها، على أماكن لإلقاء المحاضرات تسمى إيوان، إضافة إلى المكتبة والمسجد والمطبخ وقاعة الطعام، كما خصصت غرفا للمدرسين (الاستراحة) ومساكن للطلاب.

1- . للمزيد من التفصيل: مجالس الحديث: يقسم هذا المجلس إلى الصفوف العرضية والدائمة، الاولى فيعقدها المعلم الحافظ للعدد من الأحاديث، وتنجز بناء على طلب الحاكم أو الخليفة. وكان الهدف منها توجيها بالأساس ضد كل ما يعادي الدولة. أما المجلس الدائم، فكان من أهل الاختصاص (العلماء) في الحديث ويعقد مرة في الاسبوع. 2 مجلس المناظرة: لم يكن هدف منه تعليميا، بل ساحة للمبارزة العلمية، تشجيعا على التعليم وتنمية الوعي لدى الحاضرين. 3 مجلس المذاكرة: مجلس تلاميذي، يكون بين المتعلمين أنفسهم في انتظار المعلم. يعملون من خلاله على مراجعة ما قدم لهم. وهنالك أيضا، مجلس الشعر، مجلس الادب، مجلس الفتوى والنظر، مجلس الفقه والنحو والكلام.

أما الجزء الإداري، فتتكون المدرسة من مدرسين والمعيدون وإمام المسجد وخازن، والمستخدمون: الواعظ والمقرئ. بمقابل ذلك، فإن هذه المدارس خصصت لأحد المذاهب السنية الأربعة، ولا يسمح بقبول غير أبناء المذهب.

تتمثل غاية التربية الإسلامية العبادة، التي تكون فيها «العقيدة الإسلامية هي الأساس حتى تربي الإنسان على الإيمان وحتى يدرك موقعه في هذا الكون وهذه الحياة. فيعلم أنه مخلوق لتأدية رسالة محددة وهي عبادة الله بمعناها الواسع وإعمار الكون وفق أوامر الله ونواهيه»[1]؛ أي أن المرجع الأساس الذي تقوم عليه التربية الإسلامية هي كتاب الله وسنة رسوله. وعليه، فإن هذا التصور الديني فرض سياسة تعليمية إسلامية، وهي:

منهج التعليم الإسلامي يقوم على العقيدة الإسلامية؛

تكوين العقلية الإسلامية؛

الاعتناء بشؤون الحياة؛

تعليم الثقافة الإسلامية في جميع مراحل التعليم؛

اعتماد برنامج تعليمي موحد، وهو برنامج الدولة.

لذلك، «حتم الإسلام استعمال العقل مع الوجدان، وأوجب على المسلم استعمال عقله حيث يؤمن بالله تعالى. ونهى عن التقاليد في العقيدة ولذلك جعل العقل حكما في الإيمان بالله تعالى»[2].

والغايات نفسها كانت للتربية العربية الإسلامية في العصور الوسطى؛ حيث تم ربط السعادة بالدنيا والآخرة. علما أنه تم تصريف هذه الغاية من خلال العلوم الإسلامية، التي تنقسم العلوم، وفق ابن خلدون، إلى علوم نقلية وعقلية:

-النقلية: تستند إلى الوضع الشرعي، وكلها تندرج في الشرعيات (الكتاب والسنة)؛ ولا أدل على ذلك، مما قاله ابن خلدون:» اعلم أن تعليم الولدان شعار من شعائر الدين أخد به أهل

1- . رسمي علي عابد، فتحي ذياب بيستان، 2010، أصول التربية الحديثة ومدارسها، ط1، ص228.
2- . المرجع السابق، ص 223.

الملة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم وصار القرآن أصل التعليم الذي يبنى عليه ما يحصل بعده من الملكات»[1].

- العقلية: تتفرع إلى: علم المنطق، العلم الطبيعي (النظر في المحسوسات)، الفلسفة (البحث فيما وراء الطبيعة)، علوم التعاليم (الصيدلة، علم الهندسة، الموسيقى، علم الهيئة).

أما بخصوص مكان ممارسة فعل التأديب والتلقين لتلك العلوم، فقد كان المسجد هو المكان الأنسب والمتاح لذلك ديدكتيكيا، فإن تصريفها يمر عبر:

أسلوب المحاضرة والتلقين في العلوم النقلية؛ ما يعني أن المعرفة في ملك المحاضر ولا يحق للمتعلم إلا الاستماع والحفظ وتمثل تلك المعارف، دون أي محاولة لممارسة فعل التفكير فيها أو في مضامينها، بدعوى أنها في تماه مع الأصل الديني. على العكس من ذلك، فالعلوم العقلية تتنوع طرق تلقينها حسب طبيعة المادة. زيادة على ذلك، فإن عدد التلاميذ غير خاضع لمعيار محدد، وإنما تتشكل المجموعات التربوية الدينية في ارتباط بشهرة المحاضر أو الملقن. هذا الأخير الذي حدد له الغزالي بعضا من واجباته:

الشفقة والمعاملة الطيبة المتعلم؛

ألا يأخذ أجرا إلا عند الضرورة؛

النصح الدائم دون كلل أو ملل؛

زجر المتعلم بأحسن الطرق؛

عدم مهاجمة أي معلم آخر؛

التعليم على قدر عقل المتعلم؛

تلقي الأمور الواضحة؛

ربط العلم بالعمل.

- **العصر العثماني والتربية:**

كان العصر العثماني عصر انحطاط تربوي، وذلك بسبب عوامل عدة:

1- . المرجع السابق، ص249.

سياسية: اتخذت المدرسة مجالا للسياسة، حيث» أن أهل الدولة العثمانية كانوا لا يولون المدارس في الشام أحدا من أبناء العرب زاعمين أن العلماء كثيرون وأنهم إن ولوا عربيا من غير طريقهم كثر الطالبون من أبناء العرب وعجزوا عن إرضائهم»[1].

اقتصادية: أسهمت الأزمة السياسية والاقتصادية العثمانية المتجلية في فرض الضرائب المرتفعة وسياسة اقتطاع الأراضي... في تدني مستوى مردودية المدرسة، إذ لم تعد الدولة قادرة على توفير مستلزمات المدرسة.

- **التربية في العصور الحديثة:**

عصر النهضة:

شملت النهضة جميع مناحي الحياة في القرن 15 و16، بعملها على وضع حد لزمرة من الممارسات التي كانت تقوض الحرية الفردية. نهضة اعتمدت على مبدأ التدرج الانتقالي من القديم نحو التجديد؛ إذ تم إحياء، في عصرها، فكرة التربية الحرية التي وضعها أرسطو وأفلاطون وكانتيليان. تربية سعت إلى إعداد الرجل الكامل» إن العلوم التي تليق بالرجل الحر هي العلوم التي تدربه على الفضيلة والحكمة»[2]. وبالتالي، ووفق هذا التصور تكون التربية الحرة تلك التربية «التي تعمل على تنمية مواهب المرء السامية والجسمية والعقلية معا»[3].

بعدما كان الإنسان مكبلا ومقيدا بأصفاد الدين، جاءت نهضة القرنين الخامس عشرة والسادس عشرة لفك تلك القيود وجعل الفرد محورا لها.

تربويا، عملت النهضة في بروزها الأول على إحياء التربية اليونانية، الساعية تكوين الإنسان الكامل المهيأ للمشاركة في النشاط الاجتماعي. ويمكن تلخيصها في مفهوم الإنسانيات Humanitas. لكن هذه التربية الجديدة- القديمة اقتصرت على اللغات والآداب والسعي لامتلاكها وتعلمها ليضيق بذلك مفهوم التربية، ليتمحور على التمكن من الأسلوب اللاثيني شكلا ومضمونا.

1- ملكة أبيض، 2012، التربية في الوطن العربي منظور قومي تاريخي، ص 84.

2- رسمي على عابد، فتحي ذياب بيستان، 2010، أصول التربية الحديثة ومدارسها، ط1، ص 264

3- المرجع نفسه، والمعطيات نفسها.

لا شك أن الكم الهائل من النظريات التربوية التي عرفها عصر النهضة، كانت نظريات فكرية فقط، فهي ظلت حبيسة الأسفار، ولم تطبق، ولعل ما يبرر ذلك، كونها نسخة معدلة عن الأفكار اليونانية والرومانية[1]. وهنا وجب استحضار ملاحظة بسطية؛ إذ أن كل الاتجاهات والكتابات التي خاضت في التربية كانت دينية، والتي حاولت أن تخرج عن تلك القاعدة فشلت.

لقيت النهضة العلمية الغربية مقاومة عنيفة من لدن الدين، إلا أنه لم يستمر مدة أطول، في حين، بقيت ‹النهضة› العربية تواجه مقاومة داخلية وخارجية. وهنا نجد أنفسنا امام مفارقة جديدة؛ وهي لماذا تقبل التكفير العلمي القائم على التقنية والإبداع الايمان بالدين، بينما، ما يزال العلم يبحث عن مبررات في مجتمع قوامه قيم الايمان الديني؟ ولنا في نماذج مصطفى محمود، الكواكبي، محمد فريد وجدي، عبد الرزاق نوفل..... خير دليل على هذا الرفض في إعمال العقل العلمي في الحقل الديني، والذي يحث في جوهره ضرورة التفكير العقلي.

ومن هذا المنطلق، فإن أولى بدايات إعمال وتفعيل العقل العربي هي التي يتم فيها وضح حد للمعركة المولدة بين الدين والعلم، سواء في جانبه(الدين) القديم أو المتجدد.

ولتوظيف ذلك لا بد من الإيمان بأن التفكير» داخل ثقافة معينة لا يعني التفكير في قضاياها، بل التفكير بواسطتها. فقد يتم التفكير في قضايا ثقافة معينة بواسطة ثقافة أخرى»[2]، تفكير يتم بالاستناد إلى منظومة مرجعية، تتكون من الموروث الثقافي، والمحيط الاجتماعي، وهاجس المستقبل، والفرد وقدراته، وتحديات العالم.

بالموازاة مع ذلك، برز مفهوم التربية الإنسانية، والتي انبثقت من التربية الحرة، لكن برؤى ضيقة؛ فهي تربية ضيقة كلامية لفظية ظاهرية»[3]، وتتجلى معالم هذا الاتجاه في الاهتمام بالأدب والأسلوب، فالمتعلم يقضي مدة سبع سنوات ولا يطلع إلا على مؤلفات المربي الأكبر لهذا الاتجاه وهو شيشرون.

تميزت هذه التربية بالبعد الشخصي، لأنها ركزت على:

تحفيظ المتعلم أقوال شيشرون ومؤلفاته؛

1- يمكن العودة إلى رابليه Rabelais (1483-1553)، ومونتيي Montagne (1533-1592)، دون أن ننسى جماعة اليسوعيين.

2- محمد عابد الجابري، 1984، تكوين العقل العربي، ط1، دار الطليعة- بيروت، ص13.

3- رسمي على عابد، فتحي ذياب بيستان، 2010، أصول التربية الحديثة ومدارسها، ط1، ص 265.

التمرن على الخطابة والإلقاء باعتماد اللغة اللاتينية القديمة، وهي لغة المربي الأكبر» شيشرون»؛

دراسة بعض الأدب اليوناني والرياضيات في أبسط مبادئها.

إن الوصول إلى هذه الغايات استدعى طرق تدريس قاسية وصعبة على المتعلم، فالمربي يعامل المتعلم معاملة الرجال، فلا تدرج ولا مراعاة للقدرات، زد على ذلك، الاستخدام الكامل للعقوبات الجسدية؛ إذ صدر من المتعلم أي تصرف يخالف الأخلاق العامة أو لم يحفظ دروسه.

مارتن لوثر والإصلاح التربوي:

يقول مارتن لوثر: «لا غنى لنا عن المدارس سواء أكان هناك جنة أو جحيم فالعالم بحاجة ماسة إلى رجال مثقفين ونساء مهذبات فالرجل المثقف يعمل على تحسين الحكومة والمرأة المهذبة تحسن إدارة بيتها وتقوم بواجبها التهذيبي تجاه أطفالها»[1]. إن العائلة، في نظر لوثر، معهد تربوي لا يقل أهمية في فعل التربية عن المدارس. وبهذا يكون لوثر ضد المدرسة التي تبقي الطفل مدة طويلة، ولم تسلم المادة التعليمية من النقد أيضا؛ فما نفع تدريس الآداب القديمة ونحن على أبواب عصر جديد له خصوصياته ووسائله الخاصة[2].

المدارس الحديثة:

التجريبيون: يعمد هذا الاتجاه إلى جعل الحواس منفذا من منافذ المعرفة «وإذا كانت أدوات العلم التجريبي هي الحواس، فقد آمن التجريبيون الغربيون بكل ما تصل إليه حواسهم وأسقطوا من حسابهم كل ما لا تستطيع أن تصل إليه. وأغلقوا منافذ المعرفة جميعا إلا هذا المنفذ الواحد دون سواه»[3].

في مقابل ذلك برز الاتجاه النقدي، الذي جاء رد فعل على الفلسفة «التي تقول إن الاستقرار هو المثل الأعلى الذي ينبغي على التربية أن تسعى إلى تحقيقه. ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق

1- المرجع نفسه، ص 274.
2- نفسه، نفس المعطيات.
3- المرجع السابق، ص 281.

(المحافظة على الثقافة القائمة)»[1]. إن الاتجاه النقدي، بوصفه فلسفة تربوية، يعمل على دارسة الواقع، ما يعني تغييره، ولن يتحقق هذا الهدف إلا باستحضار الشروط الثلاثة الآتية:

فهم تناقضات الواقع؛

وضع بديل ومرجعية صالحة للانتقال؛

توفر العنصر البشري لقيادة ملحمة التغيير.

إن النظام التربوي الناجح، كيفما كان نوعه أو موطنه وجب أن يمتلك تصورا نقديا قائما على الشروط السالف ذكرها. ويقف موقف متسائل حول اكتمال تلك الشروط وتوفرها.

التربية في القرن 17:

انتقد ديكارت دراسته في كلية La flèche، والتي استغرقت ثماني سنوات، مؤكدا أن كل ما تعلمه من معارف لم تنفعه في حياته الواقعية، لذلك اقترح زمرة من المبادئ:

تساوي حظوظ الناس في المعرفة والعلم؛

تطبيق العلوم؛

ضرورة البحث الحر بدل المعتقدات العمياء.

التربية في القرن 18:

إن ما يميز القرن 18 هو إبعاد رجال الدين من مناصب السلطة، وحتى التربية. ليكون بذلك قرن النزعة النقدية الإصلاحية، قوامها» تربية شعبية عامة قومية تخلق مواطنين يعملون للوطن وللحياة والحقيقة»[2]. ولعل أهم مصدر يمكن الوقوف عنده هو كتاب إميل والتربية لجون جاك روسو. يتضمن مؤلف روسو أفكارا تربوية متناثرة بين أقسامه، والتي تجعل من الطبيعة المربي الأول:

العقد الأول: إلى سن الثانية عشرة، التربية البدنية وتدريب الحواس؛

الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة: النشأة العقلية؛

1- المرجع السابق، ص 300.

2- عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، ص 372.

الخامسة عشرة إلى العشرين: التربية الخلقية.

إن الحديث عن كون الطبيعة هي المربي الأول، يدفعنا للحديث عن مفهوم التمثل الفعال للأفكار باعتبارها مركز اللذة؛ ف»الأفكار المتفقة، تتحد فيما بينها لتكون عن طريق الاندماج والانصهار أفكارا أوسع وأشمل»[1]، وهنا تحصل اللذة عند المتعلم. يمكن أن نضيف تعالق الأفكار والواقع أيضا، إذ أن تمثل «الأفكار الجديدة تغدو هذه بدورها جزءا من كتلة الإدراكات السابقة، وتستخدم هذه الكتلة من جديد لتفسير تجارب أبعد»[2]. أضف إلى ذلك مسألة التلف والضياع الذي يشعر به المتعلم في التربية، فمصدره» متأت من عجزه عن الانتفاع بما يكتسبه من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعا تاما وحرا يجري داخل المدرسة نفسها»[3].

- **نشأة علوم التربية:**

إن أولى بوادر علم التربية كانت في القرن التاسع عشر، واستقرت ثوابتها في القرن العشرين بعدما» كانت تسير وفق عادات تقليدية شائعة أو وفق ما توصيه غرائز المعلمين»[4]، دون أن نغفل التربية الدينية، التي كانت- دائما- محور التربية، وهنا نستحضر موقف شلاير ماخر Schleier Mache القائم على جعل التربية الدينية خارج اختصاص المدرسة، وإنما تعود لمؤسسات كالأسرة والمسجد والكنيسة.....

من جهة أخرى، إن ما يسيطر على التربية التقليدية هو جعل الطفل راشدا من الناحية الفكرية والعقلية والجسدية والقيمية والعاطفية، ضاربة عرض الحائط السلوك الطبيعي له. بمعنى أن التربية، وفق هذا التصور، تحدد مسبقا ما ينبغي أن يكون عليه الطفل، وما يستوجب أن يكتسبه من عادات وأعراف، وما يجب أن يتعلمه من معارف ومهارات. في حين قامت التربية الوظيفية» على أساس الحاجة، الحاجة إلى المعرفة، الحاجة إلى البحث، الحاجة إلى النظر، الحاجة إلى العمل. فالحاجة، والاهتمام الصادر عن الحاجة، ذلك هو العامل الأساسي الذي يجعل من الاستجابة عملا حقيقيا»[5].

1- المرجع السابق، ص 457، بتصرف.
2- المرجع السابق، ص 459.
3- جون ديوي، 1978، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، ط2، ص 83.
4- عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، ص 477.
5- المرجع السابق، ص 518.

انتقل الخطاب التربوي من إشكالية المواد التدريسية إلى إشكالية الطرق والأساليب التدريسية ونفعية المواد للمتعلم والمجتمع. ولا أدل على ذلك، موقف كرشنشتاينر الذي تحدث عن مدرسة العمل، مدرسة يؤثر فيها العمل على الفكر؛ بجعله» أكبر وأقوى وأغنى، فهو الذي يحدث الأثر الفعال في تكوين روح والطبع. ولهذا كان من الضروري أن نجعل من الطفل قادرا على أن يمتلك المعلومات بنفسه وأن يحولها إلى جوهر نفسه وعواطفه وأعماله. ولا يتم ذلك إلا عن طريق العمل المنتج»[1].

- **الإصلاح التربوي في القرن 19**

تنبه المسؤول العربي ورجالات الفكر إلى ضرورة إحداث تغيير تربوي، وجاء ذلك نتيجة الاحتكاك بالغرب:

ترميم الكائن من المعاهد والكتاتيب والمدارس

إنشاء معاهد جديدة بمواصفات عصرية تلاءم النمط الأوروبي.

وبين الأول والثاني، عمدت السياسة العربية إلى الحل الثاني، ولا ندري إذا كانت هذه الخطوة تم الإعداد لها سابقا أم كانت صدفة، لأنها ضربت وهدمت مكانة المدرسة القديمة – الدينية بالأساس؛ فكم من كتّاب»أغلق بعد إنشاء مدرسة ابتدائية إلى جانبه. وكم من طالب خرج من المدارس الدينية القديمة قاصدا المدارس الحديثة لاستكمال علومه»[2].

صفوة القول، إن العلاقات البيداغوجية، انطلاقا من هذه السيرورة، كانت عبارة عن روابط تؤسس لها الدولة أو المجتمع، وفق تخطيط مسبق. روابط غير متكافئة جعلت من النشء ذاتا غير فاعلة، يتحكم فيها مجموعة المربين، بالإضافة إلى حضور البعد الديني والسياسي في عملية التكوين.

إن الوصول إلى هذه الحالة لم يأت عبثا، فالإيديولوجيا كانت حاضرة في مسار الفعل التربوي التعليمي، وأيضا في العلاقة القائمة بين المربي والمتعلم؛ فقد عملت على تضييق تلك العلاقات، ما يعني تضييق مفهوم التربية وغاياتها في الآن نفسه.

1- المرجع السابق، ص 617.

2- ملكة أبيض، 2012، التربية في الوطن العربي منظور قومي تاريخي، ص 88، بتصرف.

ولهذا المعطى، وجب اعتبار البعد التربوي لدى الأمم بصفة عامة والأمة العربية خصوصا، جانبا مقدسا بعيدا عن التزيين والتدخلات القسرية من أطراف معينة، قد تحول مساره الحقيقي إلى متاهات جذرية تدخله في دائرة المجال الميت، دون أية قيمة تذكر.

- **نموذج: القرويين والأزهر:**

صنف جامع القرويين من اعتد المعالم الدينية والفكرية في تاريخ المغرب والعالم الإسلامي على حد سواء، فوجود أو استمرار المد الإسلامي في هذه البلاد يعود فيه الفضل إلى تلك المعلمة. أضف إلى ذلك مواكبتها لسلالات الحكم التي تعاقبت على المغرب من لدن الأدارسة وصولا إلى العلويين.

وقد تنوعت الأشكال التعليمية من مجالس علمية إلى مناقشات ومناظرات، غير أن دورها ومضمونها العلمي يتغير من إمارة إلى أخرى، أي أنها تتحول حسب توجه الإمارة القائمة؛ فمثلا « انتصب عدد من العلماء في القرويين من أمثال السلالجي (564هـ)، وابن الاشبيلي (567هـ) لنشر العقيدة الأشعرية والرد على المرابطين»[1]. زيادة على ذلك، « لم تستطع كتب المذاهب الأخرى أن تجد لها مكانا في حلقات القرويين، بالرغم من عناية بعض العلماء بالمذهب الشافعي، كالشيخ ابن حيدة (365 هـ) وابن الرمامة (567هـ). لم تستطع ذلك إلا عندما أخذ الموحدون بزمام الأمر، فعندئذ غيروا من المنهاج المرابطي الذي كان في نظرهم إجهازا على الفكر والاجتهاد»[2]

انتقلت ثقافة الكراسي العلمية إلى القيروان من بغداد، كانت تبدأ إثر صلاة الصبح، إذ تنشأ حلقات يكون فيها القارئ قرب المحراب،» وهنالك يقرأ من الكتب فصولا لإسماع الناس، وقد كان يجتمع إليه سائر من كان يقصد القرويين في ذلك الوقت»[3]. هنا، كان لزاما أن نشير إلى دور الخزانة العلمية التي كانت محط استقطاب كبير.

يحظى العالم والفقيه بمكانة متميزة في القرويين، فله ما يميزه عن العامة، زيه الأبيض، إذ لا يمكن أن يظهر أمام المستعمين إلا وهو ببرنسه الأبيض، بالإضافة إلى الحايك والطيب (العود).

1- عبد الهادي التازي، 2000، جامع القرويين، ج1، ط2، ص 120.
2- المرجع السابق، ص 127.
3- المرجع السابق، ص 125.

وفي هذا الصدد، قد يطرح سؤال حول من له الحق في الاستفادة من علوم القرويين، وخبرات علمائها. إن القرويين وضعت مواصفات للطالب المستقبلي، ومنها:

أن يكون على معرفة ودراية ببعض الفنون الأولية، التي أخذها وتعلمها في الكتاتيب والمسيد، حيث يعمل على استظهار القرآن والتفوق في تجويده}

أن يكون ملما بمبادئ الدين وقواعد اللغة العربية.

يشتغل النظام التعليمي بالقرويين من حيث الطرائق والوسائل البيداغوجية بالطريقة المشرقية نفسها بشكل عام؛ فمن حيث الوضعية تتميز أولا، بـ«الجلوس أمام الشيخ حلقة حلقة،.... نجباء الطلبة يحتلون الحلقة الأولى، ويليهم من يأتي بعدهم، ثم من يليهم»[1]، أما في وسط الحلقة يكون هنالك القارئ أو السارد[2]، والذي له دور مهم في الحلقة، بالنسبة للحلقة أو للشيخ على حد سواء؛ فهو يعمل على قراءة الآية المراد شرحها وتفسيرها، ويتبع عناصر الدرس، وتذكير الشيخ.

أما إداريا، فقاضي الجماعة النائب عن أمير المؤمنين هو من يتولى رئاسة الجامع، سواء من الناحية الدينية أو المالية أو التعليمية، بالإضافة إلى أنه هو الساهر على تعيين العلماء وتوزيع الأوقاف حسب المؤهلات. كل هذه المسؤوليات فرضت عليه أن يتوفر على مقر سكن قريب من الجامع، بغية البقاء على اتصال بأموره وأشغاله، هذا المقر سمي بدار العميد.

تتنوع الكراسي العلمية: من حيث الموقع؛ وسط الجامعة أو في فروعها. أما من حيث الموضوع: كراسي الوعظ والإرشاد، والكراسي العلمية الخاصة بالطلاب (الإعداد لمناصب الدولة). ومن حيث التوقيت: كراسي بعد الظهر والعصر، كراسي بين العشاءين..

بهذا التقسيم كان الطلاب لا يعرفون الراحة كل اليوم، بسبب تنقلهم بين المجالس. غير أن ما يميز هذه المجالس هو موضعها الذي يبين المستوى التعليمي المستهدف بالعين المجردة فقط:

الكراسي الجنوبية: تختص بالدراسات العليا؛

1- المرجع السابق، ص 127، بتصرف.

2- انظر: أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، 1996، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق محمد عجاج الخطيب، ط 3، المجلد الأول، مؤسسة الرسالة- بيروت.

كراسي الجدار الشرقي والشمالي: الدروس الثانوية؛

الكراسي الغربية: الدروس الأولية.

لقد كانت «المجالس العلمية تعني وجود كرسي يصعد عليه الأستاذ ليتمكن من تبليغ رسالته، وخاصة منها المجالس التي يناهز عدد الحضور فيها المائتين والثلاث مئة من الطلبة»[1]. أمر ثان، وله أهمية كبرى، هو أن لكل كرسي علمي اسما خاصا به. أسماء قد تشمل اسم الموقع، أو المادة التعليمية، أو صاحبه.

النموذج الثاني:

يشكل الأزهر مؤسسة علمية وثقافية ودينية، جامعة متميزة وجامع مقدس. إنها مسيرة تأثير مستمرة طوال عصور التاريخ، ما جعله يكون» حارس التراث العربي، ومجدد الثقافة الإسلامية، والمشعل الذي يضيء ولايخبو، والملاذ الذي ينير لهم الطريق، ويبصرهم سواء السبيل»[2] .

لم تشهد الممارسات البيداغوجيات داخل الأزهر تغييرا جذريا، بل ظلت طريقة الشيوخ في التدريس كما هي ولا سيما في العلوم التقليدية، حيث يعمل على شرح نصوص الكتاب والتعليق عليها وفك رموزها. من جهة أخرى، فالطالب الأزهري كان مستقبله محددا في ممارسة بعض المهام: الوعظ والإرشاد، والوظائف القضائية بالمحاكم الشرعية، والإفتاء، والتدريس في المعاهد الدينية والمدارس وكليات الأزهر. لكن القانون رقم 103 الصادر سنة 1961م.

إذن، قام التعليم والتعلم في الأزهر على الاختيار الحر؛ فالطالب هو الذي يختار المادة التي يريد تعلمها ومعلمه أيضا. كما كان الأستاذ حرا في المضمون التعليمي، والكتب التي وجب على الطلاب قرأتها، وعرضها على طلابه نصا نصا، بغرض حفظها وعرضها على الأستاذ ليمتحنه مشافهة، ثم ليجيزه بعد ذلك، فإذا أحسن الطالب عمله، مبينا حسن الاستيعاب والنبوغ، وهي شروط تسمح له بأن يكون مدرسا في إحدى المدارس أو مسجدا.

1- عبد الهادي التازي، 2000، جامع القرويين، ج2، ط2، دار نشر المعرفة، الرباط، ص 370.

2- محمد عبد المنعم خفاجي، علي علي صبح، 2011، الأزهر في ألف عام، ط 3، ج 1، المكتبة الأزهرية للتراث- دار الكتب المصرية، ص 13.

خاتمة

بإجمال، إن ما يمكن استخلاصه من هذه الكرونولوجية التاريخية لفعل التربية، نستخلص التالي:

المتعلم كان يعامل على أنه وعاء لا خصوصية له؛

المدرس: لم يرتبط فعل التربية والتعليم بشخص واحد، وإنما ارتبط بكل شخص يكبر الطفل سنا؛

الغاية من التربية: غير قارة، بل تتغير بتغير العلاقات الاجتماعية والمحيط.

إن العلاقات التربوية، وفق هذه السيرورة، تتميز بكونها أحادية التفاعل، وهو تفاعل سلبي؛ حيث ‹المتعلم› يكتفي بالامتثال لما يمرر له من أفكار ومعتقدات ومهارات حياتية دون نقد أو مساءلة أو إبداء رأي. غير أن التعامل يظهر بشكل جلي بين المتعلم والمحيط، لإن كل المهارات التي تقدم للفرد- المتعلم إنما هي مرتبطة أشد الارتباط بواقعه.

وبه، فالعلاقة التربوية انتقلت من شكلها اللاتفاعلي: المدرس- المتعلم إلى التفاعلي بين المتعلم والمحيط. أما في زمن التعلم عن بعد؛ فقد تغيرت مجموعة من التدابير التربوية والتعليمية- التعلمية في ظل الجائحة التي عرفها العالم؛ حيث انتقلت كل العمليات التعليمية لتصبح افتراضية. ومن أبسط نماذج ذلك، العلاقة التي تربط المتعلم بالمدرس، إذ شكلت التكنولوجيا فاصلا جديدا في العملية التعليمية التعلمية.

توصيات:

إن تحقيق المصالحة التربوية عموما، وبين الذوات الفاعلة خلال العملية التعليمية التعلمية تفرض:

إعادة الاعتبار للمؤسسة التعليمية، عبر وضع سياسة تعليمية رائدة ومتجددة؛

هدم الشرخ الاجتماعي القائم بين المدرس وفئات المجتمع؛

تحسين العلاقة بين الإدارة التربوية والمدرس باعتبارها الأنموذج؛

اعتبار المتعلم ذات عاقلة ومفكرة مستقلة، وجب احترامها؛

الإيمان بالروح النقدية داخل الفضاء المدرسي والفصل الدراسي؛

الانتقال من التنظير إلى التطبيق، وهو الأمر الذي سيتيح إمكانات التفاعل بين المدرس والمتعلم؛

خلق بدائل للكتاب المدرسي؛ لكونه يحد من التفاعل المباشر؛

الإيمان بأن العلاقة التربوية- البيداغوجية الناجحة هي التي تنطلق من واقع المتعلم وتستحضر ذات المدرس في ذات الآن.

المراجع:

أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، 1996، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق محمد عجاج الخطيب، ط 3، المجلد الأول، مؤسسة الرسالة- بيروت.

أحمد أوزي، 2016، المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 42، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء.

أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، مصر، بدون تاريخ.

بيير بورديو، 2007، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بعبد العالي، ط3، دار توبقال للنشر- الدار البيضاء.

جون ديوي، 1978، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، ط2، منشورات دار مكتبة الحياة- بيروت.

حسن شحاته وزينب النجار، 2003، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

رسمي على عابد، فتحي ذياب بيستان، 2010، أصول التربية الحديثة ومدارسها، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع-عمان.

رشيدة برادة، 2013، التعليم في ضوء التدخلات الأجنبية وردود الفعل المغربية (1860-1957)، ط1، منشورات المعهد الجامعي للبحث الجامعي، الرباط.

سعيد إسماعيل على، 1999، التربية في حضارات الشرق القديم، بدون ط، عالم الكتب، القاهرة.

سعيد إسماعيل علي، 1999، مقدمة في التأريخ للتربية، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

عبد الله عبد الدائم، 1984، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط5، دار العلم للملايين- بيروت.

عبد الهادي التازي، 2000، جامع القرويين، ج1، ط2، دار نشر المعرفة- الرباط.

عبد الهادي التازي، 2000، جامع القرويين، ج2، ط2، دار نشر المعرفة- الرباط.

عبد الهادي التازي، 2000، جامع القرويين، ج3، ط2، دار نشر المعرفة- الرباط.

محمد جواد رضا، 1993، العرب والتربية والحضارة، ط3، مركز دراسات الوحدة العربية- بيروت.

محمد رشيد رضا، 1931، تاريخ الأستاذ الإمام، ج1، مطبعة المنار- القاهرة.

محمد عابد الجابري، 1984، تكوين العقل العربي، ط1، دار الطليعة- بيروت.

محمد عبد المنعم خفاجي، علي علي صبح، 2011، الأزهر في ألف عام، ط 3، ج 1، المكتبة الأزهرية للتراث- دار الكتب المصرية.

ملكة أبيض، 2012، التربية في الوطن العربي منظور قومي تاريخي، منشورات الهية العامة السورية للكتاب-دمشق.

الأجنبية:

Marcel Postic, 2001, la relation éducative, éducation et formation, PUF, Paris.

Yves Chevallard et Marie-Alberte Joshua, 1982, Recherches en didactique des mathématiques : Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance, revue Langue, Vol. 3. N° 2. p. 159239-.


Manar al islam
islamanar.com



المدارس المغربية

وأولوية تحسين العلاقة التربوية بين المُدرِّس والمتعلم

د. عبد الباسط المستعين
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
وجدة

كلمات مفتاحية:

مدرس، متعلم، علاقات تربوية، مدارس مغربية، اختلال، توازن.

ملخص

استهدفت هذه الورقة إماطة اللثام عن طبيعة العلاقة التي تربط المدرسين بالمتعلمين، والمتراوحة بين السلامة والاختلال، ورامت استكشاف أبرز العوامل الحاسمة في تحديد نوعية تلك العلاقة، سواء منها ما ارتبط بالمدرِّس أو بالمتعلم أو بالظروف الموضوعية المحيطة بهما. كما خصص حيز آخر من هذه الدراسة لمسألة العنف في المدارس المغربية: عواملها، وآثارها وسبل الحد منها بوصفها أسوأ إفرازات اضطراب العلاقات التربوية داخل الفصول والمدارس. وأخيرا تم اقتراح جملة من التدابير الكفيلة بإصلاح ما اعترى الصلة بين مكونات العملية التعليمية التعلمية من شروخ وتصدعات، وما يلزم من إجراءات لتسترجع العلاقة بين المدرِّس والمتعلم ما افتقدته من توازن، وهو ما من شأنه أن ينعكس إيجابا على مردودية منظومتنا التعليمية.

تمهيد:

لقد ترادفت الإصلاحات والبرامج في قطاع التربية الوطنية التي تتضمن في بعض جوانبها الكثير من الأهداف الطموحة، مثل: التخفيف من الهدر المدرسي، والرفع من جودة التعليم ومردوديته، وغيرها؛ لكن

إنجاح أيا من تلك المشاريع يتوقف على إعداد الوسط المناسب لذلك. ومن بين ما يستدعي التدخل العاجل كشرط حاسم، تبرز الخيوط الناظمة لعلاقة المدرِّس بالمتعلم، لما تكتسيه من أهمية قصوى في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، والأدوار التربوية للمدرسة المغربية.

وبالرجوع إلى الواقع التعليمي بمدارسنا، نجده يعج بالكثير من مظاهر الاختلال على هذ المستوى، بما ينذر بنتائج وخيمة تتطلب تضافر الجهود لاستدراك ما فات، ومعالجة ما يمكن معالجته. واقتصارنا في هذه الورقة على هذا الجانب من العلاقات البيداغوجية الرابطة بين المدرِّس والمتعلم، لا يلغي أهمية سلامة العلاقات التربوية العامة، سواء بين المدرسين والتلاميذ والإدارة التربوية والفضاء المحيط من جهة، أو بين مكونات المثلث البيداغوجي (المدرس / المتعلم / المعرفة) من جهة ثانية.

فما هي إذن أهم ملامح علاقة المدرِّس بالمتعلم في أوساطنا التعليمية؟ وما العوامل الكامنة وراء إفراز أي نمط من تلك العلاقات؟ ثم كيف السبيل لتحسينها وتجاوز ما قد يعتريها من خلل؟

ولعل أبرز وباء يصيب العلاقات التربوية في مقتل، ويعكر صفو الحياة الدراسية العادية هو العنف، سواء صدر عن المدرِّس تجاه المتعلم، أو من هذا الأخير نحو مُدرسه. والأكيد أن تفشي هذه الظاهرة يخلف آثارا لا تحمد عقباها، وتستلزم بحثا حثيثا عن سبل الحد من تداعياتها. فما المقصود بالعنف في علاقة المدرِّس بالمتعلم؟ وأية مضاعفات يمكن أن تنجم عن ذلك؟ ثم ما هي الحلول المقترحة للتخلص من هذه الظاهرة المقلقة داخل الفصول الدراسية؟

المبحث الأول: العلاقات التربوية داخل المؤسسات التعليمية بين الرشد والاختلال

تكتسي العلاقات التربوية عدة أبعاد، أهمها: البعد البيداغوجي/ الديداكتيكي، والبعد التنظيمي، ثم البعد العلائقي[1]؛ لكن مجموع هذه الأبعاد يمكن أن تتأثر بنفس المؤثرات، كما يمكن أن تتراوح خصائصها بين السلب والإيجاب تبعا لذلك. ومن تم سنحاول تسليط الضوء على مميزات هذه العلاقات وأبرز تمظهراتها، ومحاولة استكشاف العوامل الكامنة وراءها، ثم المساهمة في اقتراح ما من شأنه أن يحد من التبعات غير المرغوب فيها.

1- دفاتر التربية والتكوين (نونبر 2009)، ع1، ص 13.

ويمكن التمييز في خصائص هذه العلاقات بين وضعيتين: الحالة الطبيعية والوضعية المضطربة.

1 – العلاقات السليمة بين المُدرس والمتعلم:

يصعب التوصل إلى حكم موضوعي وقطعي حول طبيعة العلاقة التي تربط الناشئة التعليمية بالمدرسين على طول البلاد وعرضها وبسائر المؤسسات ومختلف المستويات التعليمية في غياب دراسة ميدانية مبنية على إحصائيات مضبوطة، أو على الأقل استمارات واستطلاعات للرأي نموذجية. لكن سريان المعلومات في الأوساط التعليمية، إن عبر التداول أو بفعل الانتقالات المتوالية لرجال التعليم بين عدة مؤسسات ومدن ومناطق، أو عبر ما يرشح منها لوسائل الإعلام، ووسائط التواصل الاجتماعي. كل ذلك يعطينا صورة تقريبية، لا تخفى ملامحها على خاص أو عام.

وهنا تعترضنا صعوبة تحديد مؤشرات سلامة العلاقة بين المدرس والمتعلم، هل هي متوقفة على عدم حدوث توترات واصطدامات مباشرة وظاهرة للعيان، بدنية أو لفظية، بين طرفي هذه العلاقة؟ أم تتعلق بشيء أعمق من ذلك؛ بحيث تنفذ إلى تحقيق الاستقرار النفسي والارتياح الوجداني لكل طرف من هذه العلاقة نحو الآخر داخل الفصل الدراسي، وربما امتد ذلك خارجه أيضا؟

وعموما، يمكن التمييز في هذا الصدد، بين مستويين أساسيين:

أولا: العلاقات السليمة العادية، وهي التي تنجح في عدم إثارة انتباه أي طرف خارجي (إدارة تربوية، أسر وغيرها) إلى تشنج ما، حاد أو بسيط، بين المدرس وأحد متعلميه.

ثانيا: علاقات سليمة ممتازة، تتجاوز حدود النجاح في تفادي الاصطدام بين الطرفين إلى مستوى أمتن من التعاون وتبادل الود والاحترام.

وإذا كان بإمكاننا أن نحكم بدون تردد على أن معظم العلاقات التربوية البيداغوجية في مؤسساتنا التعليمية عادية؛ فإنه على العكس من ذلك يمكن أن نجزم بأن العلاقات الممتازة نادرة وعزيزة الوجود، بغض النظر عن العوامل الكامنة وراء هذه النتيجة.

2 - مظاهر الاختلال في العلاقة بين المدرس والمتعلم:

إن جانبا كبيرا من التوتر في العلاقة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية لا يمكن إخفاؤه، بل إن صداه يتردد عبر الصحافة الوطنية المرئية والمكتوبة، وأحيانا أخرى يتعدى ذلك إلى ردهات المحاكم. ولا ريب أن هذا هو المستوى الملموس لتردي العلاقة بين الطرفين، والتي يمكن إبداء قلق شديد في ظلها على مستقبل المنظومة التعليمية التربوية برمتها.

وبما أننا نفتقد لدراسات وإحصائيات مضبوطة وكافية، وتغطي حقبة زمنية طويلة تسمح بالمقارنة والتحليل حول هذه الظواهر؛ فإننا سنبقى نجهل حقيقة هذا النوع من العلاقات ومداه على وجه الدقة في واقع مؤسساتنا التعليمية؛ لكن عموما، نرى أنها تحتل حيزا معتبرا لا يمكن بحال تجاهله، وينذر فعلا بعواقب وخيمة.

تجدر الإشارة أيضا، وكما نبهنا إلى ذلك سابقا، إلى أن محدودية مظاهر الاصطدام المعلن والواضح بين المدرسين والمتعلمين، لا يعني انتفاءه من الواقع. فالكثير من الفصول الدراسة تخفي جملة من المشاحنات والضغوط النفسية، وتنطوي على علاقات متوترة وأجواء مسمَّمة، قد لا تصل إلى الحد الذي يطلع عليه فيها الرأي العام داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، لكنها طبعا ليست النموذج المحتذى.

وعموما، تكون للعلاقات غير السليمة آثارا سلبية على الجانبين، بالإضافة إلى الأضرار المادية والمعنوية التي يمكن أن تلحقها بشكل مباشر بالمعني، وتكمن خطورتها في حجم المضاعفات التي تترتب عليها بالنسبة للمدرس الضحية وانعكاسها السلبي على أدائه المهني المستقبلي، أو بالنسبة للمتعلم الضحية الذي يمكن أن تولّد لديه عقدا نفسية أو تلحق به عاهة مادية تلازمه طيلة حياته، إن لم تؤد إلى إنهاء مساره الدراسي. والمدرسة الجديرة بأداء وظيفتها التربوية، ينبغي أن تنأى عن تلك الظواهر وتسعى إلى اجتثاث الأسباب المؤدية إليها.

المبحث الثاني: عوامل نجاح أو اضطراب العلاقة بين المدرس والمتعلم

تتعدد الأسباب الكامنة وراء اختلال العلاقة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية وتستعصي على الحصر، وبالضمن فإن تفادي تلك الأسباب سوف يقلل حتما من تردي هذه

العلاقة ويحد من مظاهر العنف وسائر الانحرافات التي يمكن أن تطالها، ومن تم يوفر أحد أهم شروط نجاح المدرسة ووظائفها.

في محاولة لرصد هذه العوامل، قمنا بتصنيفها إلى ثلاثة عناصر رئيسية هي:

1 - عوامل مرتبطة بالمدرس:

تسهم طبيعة شخصية المدرس بشكل حاسم في تحديد مسار ونوعية العلاقة التي تربطه بالمتعلمين، إذ تتوقف نسبة سلامة تلك العلاقة في حدود كبيرة على الأستاذ من عدة وجوه:

أ - الكفاءة: تعتبر كفاءة الأستاذ عنصرا فعالا لنجاحه في مهمته، وتحدد طبيعة ردود أفعال متعلميه تجاهه. وتشمل هذه الكفاءة جانبين أساسيين، أولهما: التمكن من مادة تخصصه؛ بحيث يلمس فيه تلامذته ذلك أثناء إنجاز الدروس، أو عند مواجهة الإشكالات التي يثيرها ذلك الإنجاز، أو وقت الحاجة لحسم الخلاف التعليمي وغيرها من القضايا التي من شأنها تلبية الحاجات المعرفية للمتعلمين. وثانيهما: ضبط مناهج الأداء البيداغوجي والديداكتيكي بشكل يغني التلاميذ عن الشعور بأي فراغ أو ملل أو رتابة أو ثقل...

ويجدر التنبيه هنا إلى أن هذه المسألة تبقى نسبية وتتفاوت حظوظ رجال التعليم منها. ولا يضير هذا التفاوت بقدر ما يؤثر نقص وتدني مستوى الأداء والعطاء حتى يصبح باديا لأكثر التلاميذ تأخرا دراسيا، ويتفاقم بردود أفعال شاذة أو عنيفة، غير متوقعة من لدن المتعلمين.

ب - المسؤولية: تتحدد من خلال:

- الضبط: نقصد به هنا الدقة في الأداء ووضوح بصمة الإتقان في تدبير العملية التعليمية التعلمية. وهذه السمة أيضا مما تحرص عليه عيون المتعلمين وتزيد من احترامهم للمدرس، والعكس صحيح. فهي مدخل أساسي للتقليل من احتمالات تشنج العلاقات بين الطرفين.

- الانضباط: نقصد به التقيد الحرفي بما يتم الالتزام به أمام التلاميذ وبما يقتضيه الواجب المهني من جدية في إنجاز الدروس، والحضور في الوقت، وتفادي التأخرات والغيابات، وعدم إخلاف الوعد مع المتعلمين...

إن انضباط المدرس سبيل أمثل لانضباط المتعلمين، وبالتالي صفاء العلاقة بين الطرفين.

ج - تقدير المتعلمين: هذه الخصلة ضرورية لكسب ود المتعلمين وإشاعة روح التنافس الخلاق بينهم. وتتجلى في احترام الجميع وعدم الإساءة إليهم، فرديا أو جماعيا، لفظيا أو بدنيا، وفتح فرص التعبير عن الرأي أمامهم، والإشادة بالمتفوقين منهم، وتشجيع المتأخرين، والرفق بالمرضى وذوي الأعذار وتفقد أحوالهم، وعدم التمييز بينهم على أي أساس كان (عرقي، أو جنسي، أو إيديولوجي...).

إن هذه المبادئ والخصال كفيلة بتذويب الاحتقان الذي يميز بعض العلاقات التربوية في العديد من مؤسساتنا التعليمية.

د - المرونة والإنسانية: ينضاف لكل ما سبق عامل التفهم لدى المدرس الذي لا ينبغي أن ينمط علاقته بالمتعلمين بحيث تصير حديدية لا رحمة فيها. فواجبه التربوي يفرض عليه التماس الأعذار ما أمكن لمن حوله من المتعلمين، والحرص على مصلحتهم، وعدم تصيد أخطائهم إلا إذا بدى أنها صادرة عن سوء نية وسبق إصرار.

إن لغة الحقوق والواجبات قاعدة أساسية بين المدرس والمتعلم، لكن التحجر معها دون استحضار العوامل النفسية ومؤثرات المحيط الخارجي المتحكمة في سلوك المتعلم من شأنه أن يدخل المدرس في دوامة من التجاذب لا تنتهي مع كم هائل ممن يشرف على تعليمهم.

فإذا توافرت هذه الشروط مجتمعة في المدرس، فإن تحجيم نسبة الاصطدام مع المتعلمين ستتقلص إلى أدنى مستوياتها. وإذا كان تحصيلها بهذه الصورة يبدو مثاليا، فهو غير متعذر، وبإمكان أكبر نسبة من رجال التعليم التحلي به شريطة حضور العزم والإرادة، ويقظة الضمير، واستحضار الرقابة الإلهية والمصلحة العليا للوطن.

2 - عوامل مرتبطة بالمتعلم:

تتعدد أيضا العوامل المتحكمة في طبيعة العلاقة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية من جانب المتعلم، ويمكن إجمالها في العناصر الآتية:

أ - الجدية: هذا المؤشر يختلف من تلميذ لآخر حسب ذكائه وإقباله وحبه للمادة وللمدرس، وكذلك حسب الظروف الاجتماعية والمادية؛ غير أن تدني هذا المتغير إلى مستوى الإخلال

العمد بكل الواجبات بشكل متواصل أو متكرر، قد يعكر صفو علاقة المدرس المجد بالمتعلم المتمادي في الاستهتار. وتشمل هذه الجدية عدة واجبات يطلب للمتعلم الالتزام بها، نذكر منها:

«- الاجتهاد والتحصيل وأداء الواجبات الدراسية على أحسن وجه؛

- اجتياز الامتحانات والاختبارات وفروض المراقبة المستمرة بانضباط وجدية ونزاهة اعتمادا على التنافس الشريف؛ (...)

- إحضار جميع الكتب والأدوات واللوازم المدرسية التي تتطلبها الدروس بدون استثناء أو تمييز؛ (...)

- العمل على ترسيخ روح التعاون البناء وإبعاد كل ما يعرقل صفو الدراسة وسيرها الطبيعي؛ (...)»[1].

كما تظهر هذه الجدية من خلال تحضير الأعمال المنزلية، والمشاركة الصفية داخل الفصل، والانتباه أثناء الشرح، وتجنب السلوكات المريبة وغيرها.

ب - الانضباط: من واجب المتعلم أن يتحلى بروح الانضباط عبر الحضور في الوقت وعدم عرقلة سير الحصص الدراسية بالتصرفات الهامشية والسلوكات المنافية لمقتضيات التربية والتعليم. إن النزاعات التي تطفو على السطح بين المدرس والمتعلم غالبا ما تكون ناجمة عن مثل هذه التصرفات التي تفتقد إلى الحد الأدنى من الانضباط.

وهنا وجب التنبيه إلى أن الانضباط لا يتعارض مع التعبير عن المواقف المسؤولة والتمتع بكافة الحقوق التي تضمنها التشريعات المدرسية، مثل: «- الحق في التعلم واكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية...؛

- تمكينه من إبراز التميز بحسب مؤهلاته وقدراته واجتهاداته؛

- تمتيعه بالحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام...؛

- تمتيعه بالمساواة وتكافؤ الفرص ذكرا كان أو أنثى طبقا لما يكفله دستور المملكة؛

- الاهتمام بمصالحه ومعالجة قضاياه التربوية...؛ (...)

1- دليل الحياة المدرسية (شتنبر 2003)، ص 7.

- حمايته من كل أشكال الامتهان والمعاملة السيئة والعنف المادي والمعنوي.»[1].

وفي نفس الآن وجب عليه الالتزام بمجموعة من الواجبات، من بينها:

«- العناية بالتجهيزات والمعدات والمراجع والكتب والمحافظة على كل ممتلكات المؤسسة؛ (...)

- الابتعاد عن كل مظاهر العنف أو الفوضى المخلة بالنظام الداخلي العام للمؤسسة؛

- معالجة القضايا المطروحة بالاحتكام إلى مبدأ الحوار البناء والتسامح، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان وتدعيم كرامته؛ (...)

- إيلاء عناية خاصة للهندام داخل المؤسسة التعليمية...»[2].

إن واجب الانضباط يحول دون إخلال المتعلم بالتزاماته تجاه أصدقائه وأستاذه، ويمثل جسرا لبناء الثقة داخل الفصل الدراسي.

ج - الاحترام: إن المهمة التربوية للمدرس تتطلب قدرا كبيرا من الاحترام من لدن من يعلمهم، احترام يفرضه شعور كل ذي حاجة تجاه من يسدي إليه معروفا[3]، كما تقتضيه الظروف الموضوعية لإنجاح المهمة التعليمية للمدرس. وقد يبدو أن حدود مبدأ الاحترام هذا تتداخل مع حرية تصرف المتعلم. فمتى يعتبر سلوكا صدر عن المتعلم مخلا بواجب الاحترام نحو المدرس؟

إن احترام المدرس لا يتعارض، كما سلفت الإشارة، مع حق إبداء الرأي وضمان حرية المتعلم كاملة في التمتع بحقوقه المشروعة؛ إلا أن جنوح تلك الممارسة نحو الإساءة المادية أو المعنوية للمدرس يكون إيذانا بخرق فعلي لميثاق الاحترام هذا.

ويمكن التمييز في ردود الأفعال المنافية للاحترام حسب أسبابها بين أسباب منطقية دفعت التلميذ دفعا إلى ارتكاب مخالفة عدم الاحترام، وأسباب جنحية ناتجة عن انحراف شخصية المتعلم وتقديره غير السليم للأمور. كما أن هذه الأسباب نفسها قد تكون آنية وليدة

1- المرجع نفسه، ص 6 - 7.

2- دليل الحياة المدرسية، (2003)، ص 7.

3- نحفظ جميعا قول الشاعر: قم للمعلم وفه التبجيلا ??? كاد المعلم أن يكون رسولا. ولقد كان لعلمائنا الأجلاء في تاريخ المسلمين عناية فائقة بهذا الجانب حتى أفردت له أبواب خاصة في كتبهم. انظر مثلا: كتاب العلم ضمن: إحياء علوم الدين، للغزالي. كما صنفت بشأنه مصنفات كثيرة، مثل: «تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم» للكتاني، و«آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طلب العلم» للنووي، و«آداب المعلمين» لابن سحنون...

اللحظة التي وقعت فيها، أو تراكمية ناتجة عن أفعال متكررة أفضت إلى نفاذ صبر المتعلم. ويمكن التمييز بينها أيضا من حيث مستواها بين ردود أفعال بسيطة وأخرى عنيفة وخطيرة، وحسب مداها بين تلك الاستثنائية المتوقفة على لحظة حدوثها، وبين المستعصية الممتدة زمنيا والمتكررة باستمرار...

نخلص إلى أن مسألة الاحترام ضرورية، وحتى إن اقتضى سلوك المدرس غير ذلك، فإن مواجهته ينبغي أن تتم بالوسائل القانونية إلى حين إنصاف المتعلم.

وعموما، يعد المتعلم شريكا في إنجاح أو إفشال العلاقة فيما بينه وبين المدرس، وله نصيب من المسؤولية في تفادي كل العوائق التي تعترضها، كما يمكنه أن يسهم سلبا في انحطاطها إلى أسفل الدركات.

3 - عوامل مرتبطة بالمحيط العام:

لا يمكن حصر مؤثرات العلاقة التربوية داخل الفصل الدراسي فيما يرتبط بالمدرس والمتعلم فحسب، لأن هذين العنصرين يتأثران بعوامل خارجية كثيرة تتداخل فيها أدوار كل من الأسر والمجتمع وهيأة الإدارة والتأطير التربوي، وغيرها من الأطراف؛ إلا أن تأثيرها يكون في الغالب غير مباشر، ولا يعرف ملابساته سوى الشخص المعني الذي بدوره يمكن أن يقع تحت تأثير لاشعوري لأشياء عديدة دون أن يدرك تماما ذلك.

ومن بين المؤثرات الحاسمة في تحديد طبيعة علاقة المدرس بالمتعلم، نجد ما يلي:

أ - المادة التعليمية: تختلف المقررات الدراسية بين مواد ذات طابع مهني، وأخرى ذات بعد تعليمي ترفيهي مثل الرياضة والتربية التشكيلية، وثالثة ذات طابع علمي أو أدبي...إلخ.

ولأن التخصصات والشعب لا تلغي التقاطع بين هذه المكونات، فإنه من الطبيعي أن نجد عددا مهما من المتعلمين لا يتفاعلون إيجابا مع بعض المواد التي لا يميلون إليها. وقد ينطبق هذا على التلاميذ العلميين مع المواد الأدبية، والتلاميذ الأدبيين مع المواد العلمية. إلا أن هذا المعطى لا يشكل قاعدة. ويولد الاختلاف في الميولات والذكاء ومستويات التفاعل مع المواد الدراسية أحكاما جاهزة لدى بعض التلاميذ حيال مواد معينة، ويجعل كل جهود أساتذتهم

للنهوض بهم في تلك المواد تبوء بالفشل، وهذا ما قد يفتح الباب على مصراعيه أحيانا لشد الحبل بين هؤلاء وأولئك.

ب - الوسط الأسري: لا شك أن الاستقرار العائلي لكل من المدرس والمتعلم يساهم بشكل فعال في استقرارهما النفسي وارتفاع مردوديتهما. في حين أن المشاكل والتصدعات العائلية لأحد الطرفين تحطم معنوياته وتجعل منه في الكثير من الأحيان فتيلا قابلا للاشتعال في أية لحظة ولأتفه الأسباب.

وتكمن خطورة هذا العامل في كونه في الغالب الأعم غير معلوم لدى الطرف الآخر. فلا المدرس يمكنه التنبؤ بالظروف العائلية لكل متعلم ومتعلمة على حدة، ولا هؤلاء قادرين على معرفة المعطيات الكافية حول مدرسيهم، وإن كان سن القصور لدى شطر كبير من المتعلمين يجعلهم لا يكترثون حتى في حالة علمهم بوضعية صعبة لمدرس معين، إن لم يكن ذلك دافعا لمزيد من الاستفزاز. ومن تم؛ فإن مسؤولية المدرس في هذا الباب كبيرة من حيث التوقع والأخذ بعين الاعتبار كل الاحتمالات، واستفسار التلميذ نفسه محل الشك، أو استطلاع المعطيات المتوفرة حوله لدى باقي زملائه أو إدارة المؤسسة.

ج - الظروف المادية: إن عددا غير قليل من التلاميذ ينحدرون من أوساط فقيرة، منها ما يفتقد لأبسط شروط العيش. كما تنزلق الأوضاع المادية لعدد من رجال التعليم إلى وضع حرج. وفي هذه الحالة، فإن ما قلناه سابقا عن انعكاسات الوسط الأسري المضطرب على العلاقة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية ينطبق على آثار الظروف المادية المزرية لأحد الجانبين، ويجعل تلك العلاقة على شفا جرف وشيك الانهيار.

ولقد أثبتت بعض الدراسات الميدانية «أهمية العلاقة بين الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطالب وتحصيله الدراسي حيث أن مستوى تحصيل الطلاب الذين ينتمون إلى الطبقة المتوسطة يزيد على مستوى تحصيل طلاب الطبقة دون المتوسطة والفقيرة؛ وسبب ذلك يعود أساسا إلى الدافع. فالدافع إلى التعليم والاستزادة منه يزيد كلما ارتقينا في مستوى السلم الاجتماعي والاقتصادي للطالب...»[1].

1- علوم التربية (2008)، ع 36، ص 66.

وفي هذا الصدد، يمكن لمبادرات توسيع الاستفادة من المنح الدراسية والداخليات، لاسيما بالنسبة للأطفال المنحدرين من الأوساط القروية الفقيرة، وكذا توزيع الأدوات المدرسية في المواسم الأخيرة على عدد مهم من شريحة المتعلمين، وإطلاق بعض برامج المساعدة (مليون محفظة / برنامج «تيسير»...)، كل ذلك من شأنه أن يخفف من معاناتهم خاصة إذا رافقها تشجيع ومصاحبة نفسية من لدن المدرسين.

أما المدرس وبحكم وضعه الاعتباري، ورشده ومرجعيته، فالأولى به أن ينأى بنفسه، إلى أقصى حد ممكن، من أن يفرغ شحنات ما قد تعترضه من عوارض مادية على شريحة تعد بمثابة أمانة في ذمته، مسؤول على حسن رعايتها وحمايتها، فبالأحرى إيذائها.

د – **<u>الإعلام</u>:** لا يختلف اثنان على أن الإعلام اليوم أصبح أكثر تغلغلا وتأثيرا في حياة الأفراد والشعوب، وبشكل لم يسبق له مثيل على مستوى الكم والنوع، وبالأخص القنوات التلفزيونية وشبكة الإنترنت والوسائل والمعلومات الرقمية المتاحة، فضلا عن مواقع التواصل الاجتماعي المتعددة.

كل هذا يجعل مساحة تأثر المتعلم بالإعلام أوسع من غيره، ولأن عددا مهما من التلاميذ يجعلون من المواضيع الإعلامية الساقطة وثقافة الرذيلة والانحراف المادة الاستهلاكية الرئيسية لديهم، فإن ذلك ينعكس بشكل كبير على شخصياتهم، ويجسدون ما تحصل لديهم في تصرفات وسلوكات طائشة تؤثث الفصول الدراسية من حين لآخر، ومن بينها ظاهرة العنف.

ولا يسلم المدرس بدوره من تلاطم أمواج وسائل الإعلام العاتية، إلا أن تجليات هذا التأثير تكون أبلغ وأكثر حدة لدى المتعلمين باعتبار سنهم ووضعهم في مرحلة النمو العقلي وتشكل الشخصية.

وهنا لا بد من استحضار أهمية التوجيه السليم سواء داخل المؤسسة، وبخاصة من قبل الأسرة، والذي يمكنه أن يحول زخم المادة الإعلامية إلى أداة لمراكمة المعارف وانتقاء النافع منها، والاستفادة من المادة الجيدة، وتجنب المواد الإعلامية الموبوءة.

لا يمكن الاقتصار على ما ذكر من عوامل، بل هناك العديد من المؤثرات الأخرى التي لها صلة بأحد طرفي العملية التعليمية التعلمية، وتؤثر بالتالي على سلوكه تجاه الآخر، منها مضاعفات الحالة الصحية خاصة الأمراض المزمنة، وأهمية الوسط الاجتماعي، وانعكاسات

فضاء المؤسسة، ودور الإدارة التربوية والفاعلين التربويين، وامتدادات الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين وغيرهم. فلكل من هذه الأوساط وأولئك الفاعلين سهم معين في صياغة طبيعة العلاقة داخل الفصل الدراسي بين المدرس والمتعلم، ولا يمكن تجاهل تأثيرها حتى وإن كان غير مباشر.

المبحث الثالث: ظاهرة العنف بين المدرس والمتعلم

1 - ماهية العنف:

يتجلى العنف في كل الممارسات العدوانية الصادرة عن الطرف الأول (المدرس أو المتعلم)، وذات طبيعة مادية أو لفظية أو إيمائية، تنتهي بإلحاق الضرر المادي أو المعنوي بالطرف الثاني.

إن ظاهرة العنف بهذا التفسير، يتعسر مراقبتها والإحاطة بها، ويبقى مستوى الإيذاء البدني هو الأبرز من بين باقي الممارسات العنيفة، والأكثر إثارة للانتباه بوصفه سلوكا ماديا ملموسا وآثاره تظهر للعيان على الفور.

إن مفهوم العنف أوسع مما نتصور وأكبر من أن نحصره في الضرر البدني (ضرب، جرح، إكراه على عمل فوق الطاقة...)، إذ تتعدد مظاهره لتشمل بالإضافة لما سبق كل أشكال السخرية والتجريح والضرب والسب والحدة وغيرها من السلوكات المنافية لمبادئ الاحترام والتفاهم والحوار...

ونخلص إلى أن التصرف العنيف يشمل جانبين لا يقل أحدهما أهمية عن الآخر، هما: الجانب الجسمي والجانب النفسي، ويتم بواسطة اليد أو اللسان أو الحركات... فما هي إذن العوامل التي تفرز التصرف العنيف؟

2 - العوامل التي تقف وراء ظاهرة العنف:

تختلف هذه العوامل باختلاف الممارسات العنيفة وتتعدد تبعا لذلك. ولكي يسهل علينا فهم دوافع السلوك العنيف، يمكن تصنيفها كالآتي:

أ - **عوامل ذاتية**: يرتبط هذا الصنف من الدوافع بشخصية المدرس والمتعلم وتركيب كل منهما النفسي، حيث تتباين بشكل كبير خصائص وطبائع الأفراد، بين من يميل إلى المرح،

ومن يغلب عليه التجهم، وبين الشخصية المرنة والشخصية ذات الطابع الحاد، وهناك الشخص المتفهم إلى جانب المتشدد، إلى غيرها من المميزات التي تلعب دورا كبيرا في تحديد طبيعة ونوعية التواصل بين الناس عموما، وهو ما ينطبق على علاقة المدرس بالمتعلمين داخل الفصول الدراسية. فالتفاعل بين نوعية شخصيتي الطرفين هو الذي يرسم حدود ومستويات السلوكات العنيفة. ومن تم تختلف أنصبة المتعلمين فيما بينهم والمدرسين كذلك من حيث الممارسات المندرجة في خانة العنف، وكثيرا ما نجد المدرس الذي يصطدم مع معظم تلامذته، والمتعلم الذي يصطدم مع معظم مدرسيه.

وبالإضافة لما سبق، يمكن للمدرس أو المتعلم أن يتحول إلى شخص عدواني نتيجة انحراف شخصيته خاصة لمن يتعاطى المسكرات والمخدرات، فيصبح فاقدا لميزان التصويب والتمييز في تصرفاته.

ب - **عوامل موضوعية:** لا يمكن حصر دوافع السلوك العنيف في مميزات شخصية المدرس أو المتعلم فحسب، بل إن كل طرف منهما يقع تحت تأثير عدة عوامل أخرى، بعضها يكون وليد البيئة الأسرية والاجتماعية التي يعيشون في ظلها أو مرتبط بالأوضاع المادية المزرية لهما.

إن كثيرا من الممارسات العنيفة تدخل في لاشعور الممارس لها، كأن يكون المدرس نفسه قد تعرض لنفس الأفعال في مشواره الدراسي، أو عانى منها داخل أسرته في مرحلة طفولته. كما يمكن أن تكون لدى المتعلم وليدة الضغط القوي الذي يمارس عليه في أسرته. فهي في النهاية تمثل لسلوكات قديمة تقمصها من سبق له المعاناة منها - كأنه هنا يقوم بعملية قصاص -. وقد تكون تمثلا لاشعوريا أيضا للعنف السائد في الحي وفي العلاقات الأسرية، أو المميز للمشاهد التلفزيونية؛ حيث تجعل بعض القنوات التلفزية من أفلام الرعب والعنف مادتها الرئيسية، وتلقى إقبالا كبيرا من الشباب والمراهقين والأطفال، ويجنح الكثير منهم إلى محاكاة تلك المشاهد داخل الأقسام.

هذه العوامل الموضوعية قد تتجلى أيضا في مشاكل وصعوبات يعيشها الشخص الممارس للعنف في أسرته، أو يعاني منها في حياته، كالمشاكل بين والدي المتعلم، والمشاكل مع الزوج أو الزوجة فيما يخص المدرسين، أو ربما المشاكل المادية مع المؤسسات القروض المالية بالنسبة للمدرس، والفقر والعوز بالنسبة للمتعلم...

كما يمكن أن تكون صعوبة المادة التعليمية أو ضعف تفاعل المتلقي معها مصدرا لكثير من صور العنف المدرسي. وكذلك الصحبة السيئة، فصداقة المتعلم المهذب للمنحرف قد تجر الأول إلى الاقتداء بصديقه والتضامن معه في نهج سبيل العنف. وتبقى اللائحة مفتوحة لكل العوامل التي تؤثر مباشرة على المتعلم والمدرس، عن وعي أو بدونه، وتدفعه لاقتراف إحدى الممارسات العنيفة.

من جهة أخرى، يمكن التمييز في السلوكات العنيفة بين مستويين مختلفين:

- الأفعال العنيفة: يتم ارتكابها تحت تأثير أحد الأسباب المذكورة سابقا.

- ردود الأفعال العنيفة: وهي المتولدة عن السلوك العنيف نفسه. فالعنف يولد العنف المضاد، والشخص المعرض للعنف، سواء كان مدرسا أم متعلما، قد يقوم بدوره برد فعل عنيف. فالعنف إذن يمكن اعتباره سببا مباشرا للعنف.

3 – الآثار المترتبة عن ظاهرة العنف:

إن عواقب العنف متعددة، كما أن الآثار التي تترتب عن السلوك العنيف ليست متجانسة، وتشمل:

أ - آثار بدنية: يتسبب العنف البدني خاصة في إلحاق الضرر بجسم الطرف المعتدى عليه. وتتباين حدة هذا الضرر حسب الحالات ما بين الآثار البسيطة والتي تنقضي معالمها وآلامها بسرعة، وبين الأضرار الجسيمة التي يمكن أن تتسبب في عاهات مستديمة، تترك بصماتها موشومة على جسد المعتدى عليه، ولا قدر الله قد تصل في بعض الأحيان إلى الاعتداءات المميتة.

وفي غالب هذه الحالات يحال الطرف الجاني على العدالة ويتعرض لعقوبات حبسية تترتب عليها مضاعفات أخرى، إن على المدرس أو المتعلم؛ كل ذلك بفعل التهور في الإقدام على العنف، إن لم يكن إدمانا عليه.

يتضح مما سبق أن هذه العواقب ذات أبعاد خطيرة، لا تقتصر على الشخص المعنف أو المرتكب للعنف فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى أسرهما، وطبعا تنعكس على المجتمع برمته.

ب - آثار نفسية: لا يقل العنف المعنوي خطرا عن سابقه، فآثاره أيضا تكون بليغة على نفسية الواقع تحت طائلته. فالبناء السليم لشخصية الإنسان عامة، والطفل بشكل خاص، يحتاج إلى معاملة سوية. أما إذا تعرض للقمع والإكراه والإهانة والضغوط النفسية، وهي ممارسات تستهدف كرامته، فإن ذلك سينعكس سلبا على سلوكه وتوازن شخصيته، وقد يتسبب له في أمراض نفسية كالاكتئاب والوسواس القهري، وقد يشعره بالضعف إزاء الآخر طوال حياته، ويصاب بالعجز عن الاندماج في وسطه التعليمي أو الاجتماعي بشكل عام.

ما قلناه هنا ينطبق على المدرس والمتعلم، فكلاهما قد يقع تحت التأثير النفسي للآخر.

يتضح أن هذه الآثار النفسية غير قابلة للقياس، ولا يتوقف مفعولها على وقت صدورها، بل تتفاقم مع مرور الزمن، وقد لا تظهر حقيقة عواقبها إلا بعد مدة يسيرة.

وبشكل حتمي، فإن خضوع المدرس لتأثير العنف المعنوي قد يؤدي إلى انهيار مستوى إنجازه التربوي التعليمي، كما أن ذلك يؤثر على العطاء الدراسي للمتعلم، ويقتل فيه روح المبادرة والإبداع والاجتهاد.

ج - آثار بعيدة المدى: لا تتوقف آثار العنف بين المدرس والمتعلم على البعدين البدني والنفسي، بل تتعداها إلى المجتمع بأسره الذي ليس سوى مجموعة من المتعلمين السابقين، فضلا عن البعد الاقتصادي وحتى الحضاري لهذه الظاهرة.

على المستوى الاجتماعي، يمكن للعنف أن يصبح مدرسة لتخريج الجناة والمنحرفين الذين يتخذون منه نمطا لسلوك دائم تتطاير شراراته في المدارس والأسر والأحياء والملاعب الرياضية وغيرها، وتؤدي في النهاية إلى كثرة الجرائم واكتظاظ السجون. كما يمكن للعنف أن يكون مصدر اضطرابات نفسية مآلها مستشفيات المجانين والأمراض العقلية.

وعلى المستوى الاقتصادي، وارتباطا بالعامل السابق، فالعنصر العنيف والمتضرر من العنف قد تتعرض مردوديته للشلل، ويعجز بالتالي عن الإسهام في تفعيل دواليب الاقتصاد الوطني، بل يصير عالة على غيره، وعبئا على المجتمع. وكلما ارتفعت نسبة هذه الفئة، تزداد خطورة انعكاسها على الإنتاج الاقتصادي.

ويمكن للعنف أن يكتسي بعدا أكبر بشموله للجانب الحضاري وانعكاسه على مستوى تقبل الآخر والقدرة على التعايش والحوار والقبول بالاختلاف. وهذا البعد أيضا قد تكون له مضاعفات أشد خطورة.

4 - سبل الحد من ظاهرة العنف:

ليس هناك حلا سحريا لظاهرة العنف المتجذرة في عدة مؤسسات ومناطق، والتي ترتبط بالواقع المعيش وتمثل انعكاسا طبيعيا لما يعج به من اختلالات على عدة مستويات؛ ويعد الانحدار في القيم والأخلاق أحد أخطر مظاهرها؛ ويبقى التخلص منها رهين بتنقية وسطنا المدرسي والمجتمعي من مسبباتها.

وكل ذلك، لا يسوغ الاستقالة من ساحة الفعل والاستسلام للأمر الواقع؛ بقدر ما يستوجب المساهمة في استفراغ الوسع للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي إن عزت إمكانية القضاء التام عليها.

وهنا وجب تضافر جهود كل المعنيين، وعلى رأسهم المدرس والمتعلم ثم إدارة المؤسسة التعليمية، والأسر عبر جمعيات آباء وأولياء التلاميذ، والمجتمع المدني، كل من موقعه لنبذ السلوكات العنيفة والقضاء على مصادرها والتعجيل بالتصدي لأي مظهر، ولو كان بسيطا منها، حتى لا تستفحل ويستعصي داؤها على العلاج.

إن التشريعات المدرسية تكفل لكل من المدرس والمتعلم حقوقا وواجبات إذا تم التقيد بها، فإن نسبة التصرفات العنيفة ستقل، غير أن مدى وعي هذين الطرفين بهذه الحقوق والواجبات أولا، ومستوى استعداد كل منهما للامتثال إليها ثانيا، ودرجة استبعاد المؤثرات الخارجية ثالثا، يجعل أمر التصدي للعنف أكثر تعقيدا، وأحوج إلى مثابرة جبارة ومستديمة قصد استئصال هذه النبتة السامة من مؤسساتنا التعليمية. وفي هذا السبيل يمكن الاستعانة ببعض الوسائل الناجعة، مثل:

- تكثيف التعبئة داخل المؤسسات التعليمية لتعريف المتعلمين بحقوقهم والطرق المشروعة للدفاع عنها، والتزاماتهم، والعواقب الوخيمة المترتبة عن خرقها.

- تجسيد رجال ونساء التعليم للقدوة من أنفسهم. فإذا كانوا يدعون من في «كفالتهم» من متعلمين إلى تجنب السلوك العنيف، فالأولى بهم الانطلاق من أنفسهم وإشعار الآخرين بمسؤوليتهم.

- تفعيل مجالس الأقسام في معالجة الحالات الشاذة في المراحل الأولى لتسجيلها وقبل أن تتطور إلى سلوكات غير مرغوب فيها تتطلب تدخلا لإخماد نيرانها، عن طريق دورية قارة لمتابعة أحوال الأقسام الدراسية المشتركة، فلا يعقل ألا تنعقد هذه المجالس إلا بوصفها «مجالس تأديبية»، لأن معالجة الظاهرة في مهدها وقبل فوات الأوان أفضل بكثير من عقد المجالس الطارئة للنظر في تداعياتها.

- رفع مستوى اليقظة والحذر في صفوف الإدارة التربوية لمراقبة ومواكبة سلوك التلاميذ والإنصات إليهم؛ لأن العنف داخل الفصول الدراسية يفد إليها من الخارج، من فضاء المؤسسة، بل أبعد منه.

- التواصل مع أولياء أمور التلاميذ لا ينبغي أن يكون بدوره في وقت الأزمات فقط، بإشعارهم بالسلوك المشين لأبنائهم، ولكن يجب إخبارهم بأدنى تغير سلبي في سلوك الأبناء، وإشراكهم الفعلي في اقتراح الحلول والسهر على تنفيذها، ومراقبة وتقويم تلك السلوكات.

- تأسيس نوادي وجمعيات تنصب جهودها على ترسيخ معاني الود والاحترام ونبذ العنف داخل المؤسسات التعليمية.

هذا غيض من فيض، فليست هذه الاقتراحات منتهى ما يمكن الوصول إليه، وإنما هي مجرد مساهمة متواضعة دافعها الغيرة في البحث عن حلول واقعية لظاهرة لا يعقل أن تقف عائقا في بروز الوجه المشرق للعلاقات التربوية.

خلاصة وتوصيات:

من الناحية الواقعية، لا يمكن تخيل وسط تعليمي خال من المشاكل وعلاقات تعليمية سليمة بشكل كلي وأبدي. فهذا من المحال، لكن القبول بالوضع الراهن يعد بمثابة إهمال لواحدة من أشد الأخطار التي تهدد التعليم ببلادنا.

فالمطلوب إذن، حصر ظاهرة الاصطدام بين المدرس والمتعلم لتصبح حالة استثنائية نادرة، لا أن تظل في تصاعد مستمر، مشكِّلة بذلك وضعية مقلقة لا تتناسب ومؤشرات الجودة المأمولة.

وبدون شك، فالمسؤولية هنا ملقاة على عاتق مختلف المتدخلين في الحياة المدرسية، كل من جانبه. السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم، والمدرس، والمتعلم، ثم هيأة الإدارة و المراقبة التربوية، وآباء و أولياء التلاميذ، والمجتمع المدني....

هذه المسؤولية الجماعية لا تغني عن أسبقية مسؤولية الطرفين الرئيسيين، وهما المدرس والمتعلم.

إن الحلول المقترحة لا يمكن أن تبتعد عن نوعية الخلل. فحيثما أشرنا إلى سبب من أسباب اختلال العلاقة بين المدرس والمتعلم؛ فإن العلاج يكمن في تفادي تلك الأسباب، إلا أنه لا بد من الإشارة إلى عدة قضايا في هذا الباب، منها:

- عدم استغلال المكانة الاعتبارية للمدرس في فرض سلطة تضيق بها أنفاس المتعلمين وترغمهم على السكوت والاستسلام.

- تجنب الوصاية التامة بتتبع كافة حركات وسكنات التلاميذ، والاستعاضة عنها بأسلوب وسط خال من الإفراط أو التفريط.

- فتح المدرس المجال لتفتق مهارات المتعلمين وفق المقرر الدراسي وحسب المتاح من الوقت.

- تجنب المدرس استعمال وسائل الإكراه المادية والمعنوية ما لم يصدر من التلميذ سلوك مشين، فيحتكم عندئذ إلى التشريعات الجارية.

- القبول بالتعدد والاختلاف واحترام آراء الغير، وتربية المتعلمين على ذلك «بغرس المواقف والسلوكيات التي تسمح للناس بالمشاركة في حياة مجتمعاتها المحلية والوطنية بطريقة بناءة يحترمون بها أنفسهم والآخرين»[1].

1- هكذا تعرف اليونسكو تعليم حقوق الإنسان. انظر: المرشد التضامني (2007 – 2008)، ص 39.

- استثمار الاختيار التربوي لبيداغوجيا الكفايات القائم على التعلم الذاتي في الارتقاء بالمهارات المعرفية والمنهجية للمتعلم وحفزه على إعداد مشروعه الشخصي[1]، واتخاذ مواقف إيجابية من القضايا التي تواجهه في الحياة العامة.

- تفعيل مبدأ التعاقد البيداغوجي القائم على حقوق والتزامات كل من المدرس والمتعلم، منذ مطلع الموسم الدراسي، وإذا دعت الضرورة يمكن تطعيمه بعد ذلك، ويتم الاحتكام إليه على مدار السنة[2].

- مراعاة ما أمكن نفسية المتعلمين، واستحضار تباين حظوظهم من التربية وتنوع ظروفهم الأسرية والمادية، والتماس الأعذار لهم والصفح عن المخطئين قدر الإمكان.

- ومن جانب آخر لا ينبغي التساهل في التجاوزات الخطيرة التي تضر بكرامة رجل التعليم، لأن حوادث الاعتداء على المدرسين، سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، ما تزال في تصاعد مستمر؛ ومن شأن أي تساهل معها أن يفتح المجال للمزيد منها، فضلا عن انعكاساتها السلبية على سلوك وأداء الضحية.

- اعتماد «...البحث الأكاديمي والميداني لتحليل الظواهر التربوية والبيداغوجية...»[3]، حيث يمكن استثمار البحوث التربوية في تلمس الحلول لشتى قضايا التربية والتكوين.

- قبل هذا وذاك لا بد من إعمال الضمير واستحضار رقابة الله عز وجل على أعمالنا؛ لأن المدرس بالمفهوم الشرعي راع وهو مسؤول عن رعيته، وهو من الناحية القانونية موظف يتقاضى مرتبا مقابل أتعابه، فوجب أن يؤدي وظيفته على أحسن وجه، وبمنتهى التفاني والإخلاص ليكون كسبه حلالا، وإذا أخل بواجبه، فإنه بذلك يغمط الناس حقوقهم ويخوض في أكل السحت؛ فعليه إذن، أن يتفادى الممارسات اللامسؤولة، ويتنزه عن مواطن الاتهام، وكل ما يسيء إلى المهنة وإلى الشرفاء من رجالها ونسائها.

1- بشأن المشروع الشخصي للتلميذ، انظر: الضاقية (2003)، ص ص 82 - 86.

2- يمكن الاستئناس ببطاقة تقنية لبناء العقد الديدكتيكي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، انظر: دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي (2009)، ص ص 30 - 32.

3- دفاتر التربية والتكوين (نونبر 2009)، ع 1، ص 26. انظر أيضا: MADRANE, Mourad (2009) , N1, pp 14 – 15.

وإذا كنا من خلال هذه الاقتراحات قد ألقينا بثقل المسؤولية على كاهل المدرس، باعتبار أغلبها يتمحور حول شخصه، فلكونه فعلا محور العملية التعليمية التعلمية، ويمثل النموذج الراشد في طرفيها. فلا ضير إذن أن يتحمل القسم الأكبر من ذلك الحمل.

وتبقى هذه الاقتراحات، المستندة إلى التجربة والواقع، على سبيل الاستئناس لا الحصر. كما أن التغيير الحقيقي لهذه الوضعية المختلة يقتضي إصلاحات أعمق لا يتوقف مداها على التعليم الذي يتأثر بشكل مباشر بالإعلام وغيره من المجالات الأخرى التي ينبغي أن تنسجم مع ما نرومه من أهداف في حقل التربية والتعليم.

خاتمة:

في الختام، تبعث مظاهر الاختلال التي تعتري التعليم ببلادنا على الحسرة، كما أن الانخراط في النهوض به يعد مسؤولية جماعية تتقاسمها الدولة والمجتمع قاطبة والمواطنين فردا فردا، مما يقتضي مساهمة كل من جانبه في القيام بواجبه تجاه هذا الميدان الحساس الذي يعتبر مجال تنافس شرس بين الشعوب والدول، وسلما مهما لنهوضها الحضاري والتنموي، وأحد سبل إكسابها القوة والمنعة بين الأمم. وهذه الأهداف الكبرى لا يمكن تحقيقها ما لم تبنى العلاقات الرابطة بين المدرس والمتعلم على أسس متينة قوامها الصفاء والمحبة والتعاون والاحترام المتبادل وخدمة المصلحة العامة، ومن شأن أي خلل أو تقصير في هذه المعاني، أو انقلابها إلى واقع موبوء بالنزاع والاصطدامات أن يفشل أنجع البرامج وأرقى الإصلاحات. فهذه العلاقات فعلا تشكل نقطة انطلاق مهمة وتستحق دعم الجميع.

كما أن العنف لا يشرف أي منتسب لمهنة التدريس، ولا بد أن تحظى العلاقات التربوية التعليمية، خاصة بين المدرس والمتعلم، بالقدر اللازم من العناية لتوفير مناخ مناسب للاستفادة والتحصيل، وهي أمانة ملقاة على عاتق كل من تربطه صلة بالمؤسسات التعليمية سواء كان مدرسا، أو متعلما، أو من هيأة المراقبة والتأطير أو من أطر الإدارة التربوية، أو من الآباء و أولياء الأمور، وغيرهم من المتدخلين.

بيبليوغرافيا:

- آيت موحى، محمد. العلاقات التربوية: طبيعتها وأبعادها، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ع 1، 11-17، (نونبر 2009)

- دادي، عبد العزيز. دور العلاقات التربوية والبيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ع 1، 18-29، (نونبر 2009)

- دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، (غشت 2009)

- دليل الحياة المدرسية، منشورات وزارة التربية الوطنية والشباب، المغرب، شتنبر 2003

- السكتاوي، محمد. نوادي حقوق الإنسان في المؤسسات التعليمية، المرشد التضامني. (2007 - 2008)

- سلامي، عبد القادر. التحصيل الدراسي في ظل المناحي النفسية، دراسة ميدانية، مجلة علوم التربية، ع 36، 62-81. (فبراير 2008)

- الضاقية، عبد الرحيم. التدريس بالمجزوءات (المرجعيات - العدد البيداغوجية والديداكتيكية)، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، مطبعة المتقي برينتر، المحمدية، الطبعة الأولى، 2003

- الغزالي، أبو حامد محمد إحياء علوم الدين، دار الشعب، القاهرة. (بدون سنة)

- الكتاني، بدر الدين أبو عبد الله محمد بن إبراهيم بن جماعة الشافعي (2005) تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، تحقيق: عمر علي، عبد السلام، دار الآثار للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى.

MADRANE, Mourad (2009), Relation éducatives et pédagogiques au sein de la classe : Importance et conditions d’une exploitation pédagogique optimale, Cahiers de l’éducation et de la formation, N1.


Manar al islam
islamanar.com



سؤال العلاقات البيداغوجية

في ضوء النموذج البيداغوجي الجديد

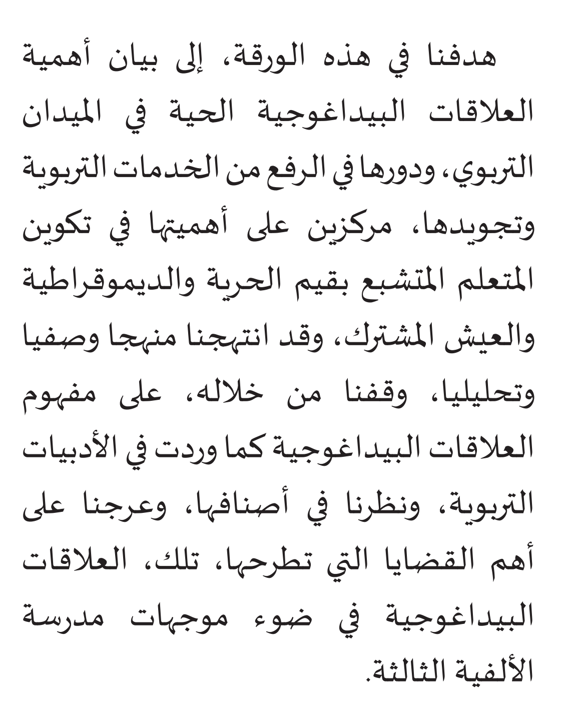
رصد للعلاقات وبحث عن الإضافات

ذ. عبد الرزاق الفراوزي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، بني ملال

الكلمات المفاتيح:

البيداغوجيا، العلاقات البيداغوجية، النموذج البيداغوجي الجديد، مجتمع المعرفة، المدرسة الجديدة.

ملخص



هدفنا في هذه الورقة، إلى بيان أهمية العلاقات البيداغوجية الحية في الميدان التربوي، ودورها في الرفع من الخدمات التربوية وتجويدها، مركزين على أهميتها في تكوين المتعلم المتشبع بقيم الحرية والديموقراطية والعيش المشترك، وقد انتهجنا منهجا وصفيا وتحليليا، وقفنا من خلاله، على مفهوم العلاقات البيداغوجية كما وردت في الأدبيات التربوية، ونظرنا في أصنافها، وعرجنا على أهم القضايا التي تطرحها، تلك، العلاقات البيداغوجية في ضوء موجهات مدرسة الألفية الثالثة.

كما هدفنا إلى تبين مفهوم النموذج البيداغوجي، ورصدنا رؤيته لطبيعة العلاقات البيداغوجية التي رسمها، وحددنا تصوره للمدرسة الجديدة ومجتمع المعرفة، كما أشرنا إلى أهم الإضافات التي أثرى بها الشأن التربوي والبيداغوجي، ووقفنا على مدى قدرة هذا التصور في التأسيس لعلاقات حية تسهم في تجويد خدمات مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. باستحضار الوثائق الرسمية المغربية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، القانون الإطار 17-51.

استهلال

تفرض مقولة: «الإنسان كائن اجتماعي»[1]، على الفرد، الدخول في علاقات اجتماعية مع الآخرين، تسمح له بتقاسم المشتركات في إطار من التفاعلات البينية، وتدعوه لممارسة أنشطته العامة وفق مقتضيات الحياة المشتركة؛ القائمة على تبادل المنافع ومجابهة الأضرار، ضمن إطار التفاهم والتحاور واحترام الآخر...

بيد أن العلاقات الاجتماعية، عبر التاريخ، قد عرفت مداً وجزراً أنتج تعايشا في محطات، كما أفرز حروباً ودماراً في محطات أخرى. وهو أمر أنتجته مؤسسات المجتمع؛ السياسية والاقتصادية والدينية والتربوية...وغيرها، بما في ذلك المدرسة، التي توجد في صلب المؤسسات الحاضنة لفلسفة المجتمع، والبانية للقيم والمؤسسة للمواقف، والمنتجة للرؤى والتصورات التي تسهم بشكل كبير في رسم طبيعة العلاقات بين أفراد المجتمع الواحد ومع باقي المجتمعات.

وتعيش المدرسة، في السياق العالمي المعاصر، على إيقاع تغييرات بنيوية عميقة مست مختلف الأبعاد المعرفية والتربوية والبيداغوجية، نتج عنها بروز تصورات جديدة للنموذج البيداغوجي، فاستتبعها تطوير في طرائق اشتغال تتناسب وفلسفة التعليم الكوني، وتجيب

1- ورد معنى هذه العبارة في مقدمة ابن خلدون، حيث أشار إلى « أن الاجتماع البشري ضروري» (ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ص33)، وأردف هذا القول بالعبارة» الإنسان مدني بالطبع» (ابن خلدون، المصدر نفسه)، وترددت هذه القولة الشهيرة بشكل كبير، حتى صارت تعريفاً لماهية الإنسان، وقد كان لها حضور قوي في الشرائع السماوية، كما تناقلتها حكايات التاريخ والآثار المشهودة الحاكية لأقدم العهود، كما وردت في الكتابات الفلسفية، بدءا بأفلاطون وأرسطو وصولا إلى بعض الفلسفات المعاصرة، كما أن هذه القولة تمظهرت في كتابات الشعراء، يقول أبو العلاء المعري : ولو أنّي حُبيتُ الخُلد فرداً//// لما أحببت في الخلد انفرداً.(ورد هذا البيت لأبي العلاء المعري في قصيدته «أرى العنقاء تكبر أن تصادا».

ويقول الشاعر: وما سمي الإنسان إلا لأنسه//// وما سمي القلب إلا لأنه يتقلب.

نشير هنا أن هذا البيت الشعري قد ورد في كتب الشروح والحواشي عند الأقدمين، ومنهم حاشية الشهاب المسماة عناية القاضي وكفاية الراضي على تفسير البيضاوي، للقاضي شهاب الدين أحمد بن محمد، وهو مصدر ضبطه وأخرج آياته وأحاديثه الشيخ عبد الرزاق المهدي، دار الكتب العلمية، ج1، ص476.

على رهانات مجتمع المعرفة[1]، وتستجيب لمقتضيات المجتمع الرقمي، فتولد عن ذلك نمط تعلمي جديد يعتمد التكنولوجيا الحديثة وسيلة إضافية للتواصل البيداغوجي، ورؤية جديدة لإنتاج المعرفة وتوطينها وتوظيفها.

إنّ هذا الانتقال، سيفرض، لزوماً، بناء علاقات بيداغوجية جديدة ترتكز على نظريات تعلمية تأخذ بعين الاعتبار أهمية التواصل بشكل عام، والتواصل عن بعد بشكل خاص، وهو الأمر الذي سيدعو إلى تبني ممارسة بيداغوجية منفتحة وناجعة، وإلى إعادة تفكيك مكونات طرفي العملية التعليمية - التعلمية، والنظر في آليات تفاعلهما، وتحديد البنيات المفهومية للبيداغوجيا وللديداكتيك وللتعليم وللتعلم وغيرها من المفاهيم التربوية. وسيطرح أسئلة كبرى تسائل المدرسة وأدوات اشتغالها وعلاقاتها بالمحيط بكل أبعاده الاقتصادية والاجتماعية والبيئية. كما تسائل المدرس ومدى احترامه لمركزية المتعلم ومحوريته في الفعل التعليمي-التعلمي، وتطرح على المتعلم أفقا تواصلياً جديداً؛ ينطلق من حاجاته ويراعي ميولاته، ويستحضر خصوصياته وبنياته النفسية والاجتماعية.

بناء على هذا التوجيه النظري، سنرصد، في هذه الورقة، طبيعة العلاقات البيداغوجية التي رسمها النموذج البيداغوجي الجديد، وننظر في أهم الإضافات التي أثرى بها الشأن التربوي والبيداغوجي، ونقف على مدى قدرة هذا التصور في التأسيس لعلاقات حية تسهم في تجويد خدمات مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.

ولذلك سننطلق من الإشكالية الآتية:

1- عرّف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي مجتمع المعرفة، بأنّه» ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة، وصولا لترقية الحالة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية المستدامة» برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003(نحو إقامة مجتمع المعرفة، ص39-40.

وقد ورد مصطلح مجتمع المعرفة ضمن رافعات الرؤية الاستراتيجية، وهو مجتمع لا يمكن اختصاره في القدرات التكنولوجية أو الرقمية فقط؛ بل يتسع ليشمل مجالات اقتصادية وسياسية واجتماعية، فهو بهذا المعنى، المجتمع الذي يقوم على إنتاج المعرفة وتوظيفها بكفاءة في مختلف المجالات المجتمعية وصولا إلى الارتقاء بالحالة الإنسانية في سبيل تحقيق التنمية المستدامة.

ما مدى حضور مفهوم العلاقة البيداغوجية الحية في أطروحة النموذج البيداغوجي الجديد؟ وأي دور للنموذج البيداغوجي في رسم معالم علاقات بيداغوجية قائمة على البعد الإنساني؟

تترتب عن هذه الإشكالية المحورية، جملة من التساؤلات الفرعية:

ما معنى الحديث، اليوم، عن العلاقات البيداغوجية؟ هل الأمر، أضحى، يستدعي ترسيم هذه العلاقات، وتحديد حدودها، وضبط مساراتها، في زمن عولمي تغيرت معه الرؤى للعلاقات الإنسانية؟ وكيف يمكننا أن نبني علاقات بيداغوجية حية، بتعبير الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مستمدة من النموذج البيداغوجي الجديد؟ وكيف يمكن للعلاقات البيداغوجية الحية أن تحقق طموحات المدرسة الجديدة؟

أولا- حيثيات المفاهيم وإشكالاتها

يقتضي التأسيس المنهجي للبحث العلمي، الوقوف عند بنيات المفاهيم المؤسسة، وتحديد مرجعياتها الفلسفية، وتبيّن أسسها العلمية، وتعرُّف مبادئها الموجِّهة، وتَتَبُّعاً مستمراً لمسارات تشكلها، ومحطات تبلورها وتطورها.

بناء على هذه المرتكزات، سنقف، في البدء، عند مفهوم النموذج البيداغوجي، وبعدها سنقارب سؤال العلاقات البيداغوجية في الميدان التربوي وأهم القضايا التي تطرحها في ضوء موجهات النموذج البيداغوجي الجديد، وسنحرص على تحديد البنيات المفهومية لمصطلح العلاقات البيداغوجية، ثم سنقوم برصد ملامح هذه العلاقات وأفقها الإنساني كما جسدها النموذج البيداغوجي الجديد، وسنقف عند رؤاه حول المدرسة الجديدة ومجتمع المعرفة، باستحضار الوثائق الرسمية المغربية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)، القانون الإطار(51.17)، كما سنقف عند أهمية العلاقات البيداغوجية في بناء المدرسة الجديدة القائمة على فلسفة العيش المشترك والتفكير النقدي والإبداعي، مستعرضين مركزيتها في تطوير مجتمع المعرفة. منطلقنا في ذلك، اعتبار التواصل الإيجابي هو البوابة لبناء الإنسان ولربح رهانات مدرسة الألفية الثالثة.

1- تعريف النموذج البيداغوجي

يدل مصطلح النموذج، في المعاجم اللغوية، على دلالة الاقتداء والاتباع، إنّه «مثال يقتدى به، أو مثال يعمل عليه الشيء»[1]، ويشير مصطلح البيداغوجيا إلى «ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس وتلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد»[2]. وعليه، يدل التركيب الإسنادي» النموذج البيداغوجي» على السعي الحثيث وراء اختيار المثال المقتدى[3] به في العلاقة التي يفترض أن تربط بين المدرس والمتعلم، وهو اختيار يقوم على فهم علمي لطبيعة الطفل النفسية والاجتماعية، وتعرف دقيق لفلسفة المجتمع ومقاصده، ودراية عميقة بغايات المدرسة وأهدافها، ويستند إلى نظريات تربوية وتصورات ابستمولوجية تخص طبيعة المعرفة وعوائقها وسبل نقلها ديداكتيكيا...، وغيرها من الأمور التي تندرج ضمن فلسفة المنهاج التربوي بشكل عام.

ولقد دأبت الأدبيات التربوية على توظيف النموذج البيداغوجي بوصفه بناء نظريا مجردا، وإطارا موجها للممارسات البيداغوجية والديداكتيكية والتربوية، فهو يستهدف المتعلم من جهة، والمدرس من جهة ثانية، ويدرس آليات تفاعلهما وشروط تحقق التواصل المؤسس على طبيعة العلاقات الاجتماعية والثقافية. ويروم تحقيق مخرجات المنهاج الدراسي. كما أنه يرتبط إلى حد بعيد بفلسفة التربية وطبيعة المنظومة التربوية.

ويميز غريب بين النموذج الديداكتيكي والنموذج التربوي والنموذج البيداغوجي، ويعرف هذا الأخير بأنه» كل بناء مجرد يتكون من عناصر تجربة مجسدة ذات دلالة تتحقق من خلال طرائق وتقنيات وأدوات. وتسمح خاصية النماذج بالربط الجلي والخفي والمرئي وغير المرئي والظاهر والضمني، والتدرج نحو المجرد»[4].

1- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، المجلد الثالث، ط1، 2008، ص2289.

2- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص255.

3- نشير، هنا، إلى تعدد النماذج البيداغوجية، بحسب طبيعة النظرة إلى المعرفة أو المتعلم أو المعلم، وهي نظرة مستمدة من طبيعة الاجتهادات في علم النفس التربوي ونظريات التعلم، وفي هذا السياق يمكننا الحديث عن نموذج بيداغوجي متمركز حول المتعلم أو حول المادة أو حول المعلم.

4- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص226.

إن المتأمل في هذا التحديد، سيقف عند قضايا جوهرية؛ تتمظهر على مستوى فعل البناء المجرد، باعتباره رؤية استشرافية وتصور مسبق ومخطط له، مستمد من فلسفة تربوية، وينهض على أفكار متسقة، تتطلب عناصر واضحة مرتبطة بأدوات منهجية وتقنيات تواصلية رابطة بين البناء النظري والإجراءات الميدانية، ومحكومة بموجهات التخطيط والتدبير والتتبع والتقويم.

وضمن هذا السياق، نذكر أن النماذج البيداغوجية يمكن تصنيفها إلى مجموعة من الأصناف[1]:

- النموذج التقليدي الذي يعتمد على بيداغوجيا الالقاء والتلقين؛ وهو نموذج لا يعير كبير اهتمام للمتعلم من حيث قدراته المعرفية وخصائصه النمائية.
- النموذج التقليدي المجدد والمعتمد على التلقين، مع إدماج بعض التغييرات والتقنيات السمعية البصرية؛
- النموذج الممنهج، الذي يعتمد على الانطلاق من أهداف محددة؛
- النموذج المتمحور حول المتعلم، ويعتمد على حريته ونمو شخصيته، ويراعي قدراته المعرفية وخصائصه النمائية؛
- النموذج المتمركز حول الجماعة من خلال تفاعل أعضائها.

إن تعدد النماذج البيداغوجية وتنوعها، ظل محكوماً إلى طبيعة الرؤية التي يتبناها النظام التربوي، ومشدوداً إلى الأهداف المرسومة للمدرسة بشكل عام، بيد أن التغييرات التي لحقت عالم اليوم من خلال العولمة والثورة الرقمية، وما صاحبهما من تطور هائل في انتشار المعرفة وتغير في آليات إنتاجها وكيفيات توظيفها، أضحى يفرض بناء نموذج يتناسب وسياقات المرحلة التاريخية بتغيراتها التقنية والعلمية والمعرفية، وفي هذا المضمار، يندرج النموذج البيداغوجي الجديد الذي بشرت به الوثائق التربوية المغربية، سواء وثيقة الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)، أم القانون الإطار(17-51)، وهو نموذج ينطلق من فكرة جوهرية ترى في كل متعلم شخصاً فريداً في ذاته، له خصوصياته وحاجاته وميولاته، ينبغي الانطلاق منها والبناء عليها، ويعتبر المحتوى التعليمي وسيلة لخلق المعرفة وبنائها عبر التفاعل معها نقدا وإبداعاً، وتعرف

1- - لمزيد من التوسع، ينظر غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص226.

كيفيات توظيفها واستثمارها، ويرى، كذلك، أن كل علاقة بين المعلم والمتعلم هي علاقة فريدة، مهمة المعلم فيها فهم خصوصيات المتعلم بوصفه ذات متعلمة فاعلة مستقلة، ينبغي منحه حقه الطبيعي في التعبير والحرية في الاختيار عبر تفعيل المقاربة الكفائية، لتنمية الحس النقدي والإبداعي.

2- مفهوم العلاقات البيداغوجية في الأدبيات التربوية وأصنافها

من معلومات الأمور، أن العلاقات الإنسانية بشكل عام والبيداغوجية بشكل خاص تتأثر بالخصوصيات الذاتية للفرد، وهي الخصوصيات التي تتبلور ضمن محددات بيولوجية، وفي سياق اجتماعي وثقافي وسياسي...، وهو الأمر الذي جعل من مبحث العلاقات البيداغوجية موضوعا مركزيا ضمن الحقول المعرفية على اختلاف شعبها وتنوع فروعها، فهو مبحث تدخلت في تحديده ومقاربته علوم كثيرة، بحيث تطرقت إليه نظريات التعلم من منظور فهم شخصية المتعلم وربط ذلك بالتعلم ومراحل النمو والنضج...، وقاربه علم الاجتماع من زوايا الأبعاد الاجتماعية وكيفية تحسين التفاعلات المجتمعية للحد من بعض الظواهر المنافية لماهية الإنسان الاجتماعية، وتناوله علم النفس من منظور استحضار بنيات الأفراد السيكولوجية وتأثيراتها المحتملة على العلاقات الاجتماعية ترغيبا وتحبيبا، أو ترهيبا وتنفيراً، وقاربته مباحث علم النفس الاجتماعي التربوي من منظور أهمية الظواهر العلائقية في تبين مختلف الوضعيات الإنسانية ،كما تناولته العلوم المعرفية المعاصرة بمختلف تفرعاتها، إلى غير ذلك من المجالات العلمية والنظرية.

وانسجاما مع طبيعة موضوعنا، سنقف عند دلالة المصطلح كما ورد في الأدبيات التربوية، وسنستعير من عبد الكريم غريب وآخرون (2001)، التعريف الذي يرى أن العلاقات البيداغوجية « تعامل إنساني يتم بين أفراد (مدرس، تلاميذ) يوجدون في وضعية جماعية، وهي نظام وبنية متعددة المكونات والعناصر (تتكون من): مدرس، تلميذ، موضوع التعلم، وضعية في المكان والزمان، شبكة تفاعلات وعلاقات وتموقعات»[1].

1- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء، ط3، 2001، صص: 285-286.

لقد أسبغ هذا التعريف البعد النظامي والإنساني على طبيعة العلاقات البيداغوجية، وهي غاية ترجوها المدرسة الجديدة، وتتوخاها التربية الحديثة، التي تتكئ على مميزات محددة، منها أن» التلميذ (فرداً أو جماعة) هو مركز فعل التعليم- التعلم، المدرس مجرد موجه أو مرشد، المعرفة ناتجة عن نشاط التلميذ ومرتبطة بانشغالاته وليست صادرة عن المدرس، التعاملات عامة وشاملة أي تتم بين التلاميذ في أغلب الأحيان وبينهم وبين المدرس...»[1]

أما جان كلود فيلو J.C.Filloux فتحدث عن العلاقة التربوية بشكل عام، وحدّها بكونها «تعامل وتفاعل إنساني يتم بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة»[2] ،وفي ربطه للموضوع بالفصل الدراسي، تحدث جان كلود فيلو عن دينامية العلاقة التي يجب أن تسود بين المعلم والمتعلم بحيث» تتخذ شكل انخراط في عملية تواصل مركبة، وتبليغ للرسائل، وتبادلات وجدانية، وعمليات استكشافية ومقاومة» .[3]

إن العلاقة البيداغوجية، وفق التصورات السالفة، يجب أن تستحضر كل الصلات المعرفية والاجتماعية والثقافية التي تربط المعلم بالمتعلم ضمن إطار مؤسساتي، بغرض تحقيق أهداف تعلمية وتربوية، فهي بهذا المعنى، تُبنى في مستويات عدة؛ فهنالك مستوى العلاقة المعرفية التي تربط المعلم بالمتعلم أثناء بناء المعارف وتمرير المعلومات، وهناك العلاقات الاجتماعية التي تستحضر البعد الوجداني (جاذبية، نفور، حب، كره.....)، والعلاقة الثقافية التي تستحضر ثقافة المجتمع بشكل عام، وهذا الأمر يتساوق مع أبحاث علم الاجتماع التربوي، التي تركز على فكرة أن النظام التربوي لأي مجتمع يكون مرتباً ومنظماً بحسب التصورات الاجتماعية والثقافية والايديولوجية السائدة فيه.

أ- أصناف العلاقات البيداغوجية.

تتعدد أنماط العلاقات البيداغوجية، وتتنوع أصنافها، تبعاً لفلسفة النموذج البيداغوجي الذي تنشده المنظومات التربوية، والذي ينعكس على نوعية المناهج التربوية بكل مكوناتها؛ الأهداف الكبرى، البرامج والمضامين، المقاربات البيداغوجية، الدعامات الديداكتيكية،

1- المرجع نفسه، ص 286.

2- J.C.Filloux, Nature du groupe classe, p17 .

عن محمد آيت موحى، العلاقات التربوية: طبيعتها وأبعادها، دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، 2009، ص11.

3- - J.C.Filloux. Nature du groupe classe, p17

الكتب المدرسية، التقويم والدعم...، ويتجسد على مستوى موقع كل من المعلم والمتعلم في ارتباطهما بالمعرفة المراد تمريرها وبناؤها، وهو ما يتحدد، كذلك، على مستوى نوع التواصل الذي يربط بين طرفي العملية التعليمية- التعلمية بشكل عام. ومن هذه التصنيفات، نذكر «تصنيف (D'Hainaut,1985)، (الذي ميز) فيه بين أربعة أشكال من العلاقة: - العلاقة التي يكون فيها فعل المدرس متمركزاً حول ذاته بحيث يتحدد دور هذا الأخير في تقديم المعرفة- العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي حول التلميذ، وهنا يكتفي المدرس بإعادة بناء المعرفة والقيام بدور المرشد والمنشط- العلاقة التي يؤدي فيها المدرس دور المحفّز، إذ يسهل سيرورة التعليم-التعلم من غير أن يوجهها أو يشارك فيها ويستجيب لطلبات التلاميذ- العلاقة التي يصبح فيها المدرس متعلماً»[1]. وهناك أيضاً، «تصنيف (Duclos ,J) (الذي ميز) فيه بين ثلاثة أنماط هي:- العلاقة التي يكون فيها المدرس هو الفاعل الأساسي، ويقوم على أساس ترويض التلميذ اعتمادا على قيم السلطة والنظام والامتثال. لهذا فهي تتصف بالأوتوقراطية والأبوية، - العلاقة التي تحتل فيها المادة الدراسية مركز الفعل التعليمي، وقيمها الأساسية هي العقلانية والفعالية، وتتصف بكونها ذات طابع تقنوقراطي، - العلاقة التي يكون فيها الاهتمام الأكبر موجها نحو التلميذ، ومبدأها الأساسي احترام شخصيته وتثبيت قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية لديه، لهذا تتسم هذه العلاقة بالتلقائية وتنبني على تعامل ديموقراطية»[2].

إن الناظر في هذين التصنيفين، سيتبين بكل جلاء تعدد العلاقات البيداغوجية، وهو تعدد متولد من طبيعة النموذج البيداغوجي الذي ينعكس بشكل مباشر على الفعل الديداكتيكي، وعلى بناء المواقف والتصورات، وتنتج عنه نتائج محددة، فكلما تمركزت العملية الديداكتيكة على المتعلم، واحترمت شخصيته، ونظرت إليه من زاوية اعتباره ذاتا مبدعة خلاقة حرة ومستقلة، كلما انعكس ذلك على الخدمات التربوية، وتمكن المتعلم من «تملك الكفايات المعرفية والتواصلية والعملية والعاطفية والوجدانية والإبداعية»[3]،وتحققت معه الجودة في المعرفة والقوة في الشخصية ونتج عنه تماسك اجتماعي، وكلما تأسست العلاقة على سلطوية المدرس ومركزيته كلما نما التسلط، بل، وزادت حدته في العلاقات الاجتماعية بشكل عام

1- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص286.
2- المرجع نفسه، ص286.
3- وثيقة القانون الإطار -1751، ص4.

خارج أسوار المدرسة، وأسهم في إضعاف الكفايات والاستهانة بالمهارات والحد من القدرات، مما يؤدي إلى انهيار الأنظمة التعليمية وعدم قدرتها على مسايرة تطورات المعرفة وتغيراتها.

وللأسف الشديد، فما زال بعض من هذه العلاقات التسلطية ترخي بظلالها على طبيعة المنظومات العربية بشكل عام، ويكفي أن نشير إلى دراسة قامت بها بلعربي في سياق تحليل العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية، حيث قدمت فيها «وصفاً لعمل القسم والتفاعلات بين المدرس والتلاميذ والنماذج والقيم التي تنطوي عليها ودينامية المواقف والسلوكات داخل القسم. وقد استخلصت أن العلاقة البيداغوجية علاقة سلطة لأنها متمركزة حول المدرس، يتجلى ذلك من خلال مظاهر عديدة منها: الصمت الذي يسود داخل القسم، طاعة المدرس المفرطة، واحترام القواعد الموضوعة من طرفه»[1].

وهذا الأمر يسري على المنظومة التربوي العربية، التي تحتاج إلى مراجعة دقيقة من أجل الانخراط الفاعل في مقتضيات الألفية الثالثة، لربح رهاناتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، يقول يزيد عيسى السورطي» إن السلطوية التربوية والتعليمية تنتج جيلا ضعيفا ومحبطا لا يقوى على مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجهه، فضلا عن عدم قدرته على تحقيق المنجزات. فالشخصية التي تعمل السلطوية على إعدادها تتميز بالقدرة الكبيرة على الطاعة والخضوع والتنفيذ والاستسلام، وتتحلى بضعف واضح في القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، والمساءلة، والمناقشة، والنقد، والتمحيص، والتنقيب، والموازنة بين الأشياء»[2].

فبدهي إذن، أن تنعكس طبيعة العلاقة البيداغوجية التي تربط بين المعلم- المتعلم على شخصية التلميذ وتحدد سلوكاته ودرجات استيعابه للمادة المعرفية، وقدرته على الإبداع والابتكار والاستقلالية، وفي هذا السياق يقول بياجي: «لا يمكن تكوين شخصيات مستقلة في الميدان المعنوي إذا كان الفرد خاضعا لضغط فكري، حيث يجب عليه أن يكتفي بالتعلم طبقا لأوامر دون أن يكتشف الحقيقة بنفسه يكون حرا معنويا، لكن في المقابل إذا كان راكدا فكريا، لا يمكن أن يكون حرا معنويا. لكن في المقابل إذا كان أدبه يتمثل فقط في الخضوع التام لسلطة الراشد، وإذا كانت العلاقات الاجتماعية المكونة للعيش داخل الفصل الدراسي،

1- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 286.

2- السورطي، يزيد عيسى. السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 362، أبريل 2009، ص187.

هي تلك العلاقات التي تربط كل تلميذ فرديا بمعلم متحكم في كل السلط، لا يمكن أن يصبح التلميذ نشيطا فكريا»[1]

إذن، لا مناص من تسليط الأضواء من جديد على الممارسة البيداغوجية في علاقتها بالبعد العلائقي، على اعتبار أن نوع العلاقات المحددة والمرسومة هي المدخل لبناء التعلمات وتجويد الخدمات التربوية، بل هي حجر الزاوية في كل تجديد وإصلاح، من أجل إخراج وضعية الممارسة البيداغوجية من إبدال الفعل التلقيني التسلطي إلى إبدال الفعل التواصلي الإنساني؛ الذي يجعل من المدرس، مبدعا ووسيطا ومدبرا بيداغوجيا، ينطلق من التمثلات، ويستحضر الفروقات والحساسيات، ويراعي التمايزات، ويدبر الاختلافات بالكثير من المرونة في الأداء والضبط الايجابي للصف أثناء التدريس والروح العملية والنفس الطويل. وهو مطلب المدرسة الجديدة.

ثانيا- العلاقات البيداغوجية في ضوء المدرسة الجديدة

تعيش المدرسة الجديدة، في هذا الزمن العولمي، إكراهات متعددة، وتحديات كثيرة أفرزها مجتمع المعرفة المعاصر، الذي فرض تغييرات عميقة مست بنياتها ووظائفها، وهي تغييرات لحقتها جراء الرقمنة والتطور التكنولوجي والعلمي، وهو ما دفع بالعديد من الخبراء والمهتمين بالشأن التربوي والبيداغوجي إلى الدعوة لتبني نماذج بيداغوجية متبصرة، تساعد على الإبداعية وتحفز التفكير وتطور الكفاءات، وتأخذ بعين الاعتبار التطورات الحاصلة في مجالات علم النفس التربوي وعلوم الاقتصاد وعلوم الدماغ وعلوم الحاسوب والعصبيات وغيرها من العلوم، التي تساعد على معرفة الإنسان وفهم التغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تكتنف الألفية الثالثة.

لهذا، فإن بقي التغيير الذي تدعو إليه الأنظمة التربوية حبيس الخطابات التي تستعمل في وصف غايات المدرسة وإبراز وظائفها وأهميتها، فإن ذلك لن يؤدي إلا إلى الانتكاسة والتراجع،

1- Jean Piaget, ou va à l'éducation Imprimé en France. p90

عن حمد الله اجبارة، التواصل البيداغوجي الصفي، ديناميته، أسسه ومعوقاته، منشورات علوم التربية، ط1، 2009صص63-64.

فالأمر، إذن؛ يتطلب هندسة فلسفة تقوم على كونية التعلم والتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة لاستدامة التنمية، كما يتطلب توفير الشروط الضرورية لتطبيق هذه الفلسفة وممارستها، كي لا تكون هذه الأخيرة مجرد فكرة مجردة. فتقدّم الأمم وتطورها، رهين بفلسفة المجتمع، ومرتبط بما تنتجه المدرسة من معلومات ومعارف تتميز بالجدة والأصالة والإبداعية والنقد، ومتفاعل أشد التفاعل مع طبيعة العلاقات الوجدانية والاجتماعية التي تربط بين المعلم والمتعلم، التي تسمح ببناء المعرفة وتوظيفها وتوطينها.

وبناء عليه، بات مطروحا، على المدرسة الجديدة، استحضار أفق العلاقات البيداغوجية وتداعياتها على الفعل التربوي، اعتباراً لمركزية هذه العلاقات في تجويد الخدمات التعليمية والارتقاء بالفرد والمجتمع، ووشمها بالطابع الإنساني، الذي يرتكز على «موقف قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئة (المتعلمين) على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية»[1].

ولذلك، يعد التفكير في طبيعة العلاقات البيداغوجية، لتدبير الفعل الديداكتيكي، أمراً لازماً لبلورة توصيات الوثائق الإصلاحية المغربية، وعلى رأسها الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي حرص على وصف تلك العلاقة بأنها» العلاقة الحية القائمة بين المعلم والتلميذ والمبنية على أسس التفهم والاحترام»[2]، وهو ما يستدعي المصاحبة وفق نموذج يسمح بخلق فضاء تواصلي يوجهه مبدأ التفاهم والاحترام المتبادل، وينتج على إثره الوعي بالمسؤولية المتبادلة بين أطراف الفعل البيداغوجي، وبأهمية المشاركة الإيجابية في بناء النشاط التعليمي- التعلمي، فالمدرس مطالب بتدبير التفاعلات الصفية وفق مبدأ مركزية المتعلم الذي يستدعي الانطلاق من ميولاته النفسية وحاجاته المعرفية وخصوصياته الثقافية، وذلك بحسن تدبير الاختلافات بين المتعلمين واستثمارها بما يخدم جماعة الفصل، كما أصبح بإمكان المتعلم بناء معارفه، وتنظيم علاقاته في إطار مسؤول، ويجد الأمر سنده في الدعوة إلى «جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبيل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون منفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة»[3].

1- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، ص10.

2- المرجع نفسه، ص54.

3- المرجع نفسه، ص10.

إن مجمل هذه الرؤي، تتساوق مع النظرية البنائية التي تستند في توجهاتها العلمية على نمط تواصلي تفاعلي، وتدعو إلى بناء علاقة بيداغوجية تحترم ذات المتعلم، وتعتبرها ذاتا فاعلة في بناء التعلمات واكتشافها، وتنطلق هذه النظرية من النموذج المتمركز حول المتعلم، حيث المعارف «تبنى من قبل الذات نفسها، عبر التجارب التي تعيشها في محيطها. وانطلاقا مما سبقت لها أن عاشته في هذا المحيط، ومن التفاعلات مع الآخرين»[1].

ثالثا- العلاقات البيداغوجية في ضوء موجهات النموذج البيداغوجي الجديد

إذا كان المهتمون بالشأن التربوي يتفقون حول أهمية النموذج البيداغوجي[2] الكفائي بوصفه إبدالاً ينقل الفعل التعليمي- التعلّمي من مستوى الإلقاء والتلقين الذي وسم المدرسة التقليدية إلى مستوى اعتبار المتعلم محور الفعل التعلمي، وركيزة أساس لتحقيق الجودة وربح رهان التنمية، والاستجابة للأفق المعرفي المعاصر، فإنّ الإشكال المبدئي يتمظهر من خلال التساؤل حول مدى توفير الشروط الموضوعية الكفيلة لخدمة المدرسة الجديدة على مستوى المناهج والبرامج والموارد البشرية المؤهلة والعلاقات البيداغوجية.

ونشير في هذا السياق، إلى أنّ المنظومة التربوية المغربية ومن خلال توجهاتها الرسمية[3] قامت بتبني فلسفة تربوية معاصرة تنهض على مبدأ التفكير النقدي والإبداعي الخلاق، ودعت إلى التشبع بقيم الحوار والاختلاف، لمواجهة الانغلاق الفكري، والتطرف، وارتكزت على بيداغوجيا إنتاج المعرفة وتجديدها وتطويرها، عبر الانتقال من بيداغوجيا التلقين والشحن التي اعتمدت المعرفة غاية في ذاتها، واستبعدت بناء الإنسان في ذاته، إلى التركيز

1- - فيليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، الكفايات والسوسيوبنائية-إطار نظري- مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص89.

2- ورد مصطلح النموذج البيداغوجي في الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) إحدى عشرة مرة، في الصفحات التالية:(الفهرس، ص9، ص17، ص34 ورد ثلاث مرات، ص41، ص54، ص61، ص83، وورد في ص8 تحت مصطلح النموذج التربوي والتكويني)، أما وثيقة القانون الإطار فقد ورد فيها المصطلح في أربعة مواضع:(الديباجة، المادة الثالثة، المادة الرابعة، وفي المادة الثانية عشر ورد بعبارة نظام بيداغوجي).

3- نحيل في هذا السياق إلى الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) التي أصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب، حيث نجد دعوة صريحة وملحة إلى اعتماد منطق البحث والابتكار والتربية على القيم والتسامح والحق في الاختلاف...وهي من مقومات التفكير النقدي، كما نجد الميثاق الوطني للتربية والتكوين ألح على ذلك حين اعتمد المداخل الثلاث: مدخل الكفايات ومدخل التربية على القيم ومدخل التربية على الاختيار. ونفس الأمر نجده في مشروع القانون الإطار رقم 51/17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

على البعد الوظيفي لهذه المعرفة، وإعمال الذهن، وتحفيز التفكير النقدي، الذي يعد جوهر الفعل التعلمي والتربوي، والمدخل الأساس للتفاعل مع قضايا الألفية الثالثة بمقتضياتها التقنية والفكرية والثقافية. وقد أشار الميثاق الوطني للتربية والتكوين في فقرته التاسعة من محور الغايات الكبرى إلى مقومات المدرسة الجديدة، التي تسعى «إلى أن تكون مفعمة بالحياة بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي، إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛ (مدرسة) مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي»[1]. وفي المنحى نفسه نجد الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) تدعو إلى بناء مدرسة قائمة على الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع، فالمدرسة باعتبار وظيفتها التربوية والتكوينية والتأطيرية، هي المدخل القادر على تصريف المنهاج الدراسي بكل غاياته وأغراضه وآلياته وبرامجه، وهي الأساس القادر على تأهيل المواطنين وتنمية الكفايات وتحفيز المواهب، وبناء المجتمع عبر تبني المشروع المجتمعي الحداثي القائم على مبدأ التفكير النقدي وتطوير الكفايات.

1- مرتكزات العلاقات البيداغوجية في النموذج البيداغوجي الجديد

في سياق الاستجابة للتغييرات العميقة التي يعرفها عالم اليوم، ورغبة في بناء مواطن كوني قادر على مواكبة مجتمع المعرفة بكل مشمولاته الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية، بلورت الدولة المغربية عبر وثائقها الرسمية نموذجا بيداغوجيا يقوم على رؤية تمتح من التصورات الحديثة، وتجيب على أسئلة الراهن. وترتكز على فكرة جوهرية مفادها» اعتبار الفصل الدراسي النواة الأساس للإصلاح، بإعطاء الأولوية للمتعلم، والمدرس، والتعلمات، والفاعل التربوي، وظروف التمدرس، وبتمكين مؤسسات التربية والتكوين ومجموعتها التربوية من الإمكانات الضرورية للاضطلاع بمهامها، وبإعادة بناء علاقة تربوية جديدة بين المتعلم والمدرس، وبينهما وبين فضاءات التعلم»[2].

1- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين،1999، ص11.
2- الرؤية الاستراتيجية، ص10.

وبالعودة إلى الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) نجد دعوة مباشرة وصريحة إلى هذا النموذج البيداغوجي منطوقا ومفهوماً، فقد دعا في الرافعة الثانية عشرة إلى «تطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار»، وهو نموذج تجديدي يهم أربعة مجالات[1]، منها مجال العلاقات التربوية والممارسات التعليمية، بحيث حدد مجموعة من المعايير التي يُسْتند إليها من أجل الارتقاء بجودة العلاقة التربوية والممارسات التعليمية:

اعتبار المتعلم محور الفعل التربوي وفاعلا أساسيا في بناء التعلمات، وتنمية ثقافة الفضول الفكري وروح النقد والمبادرة، والبحث والابتكار لديه،

اعتبار مؤسسة التربية والتكوين نواة أساسية في الفعل التربوي، ذات مشروع متكامل منفتح على المحيط ومتفاعل معه؛

تموقع المدرس أو المكون، كمشرف على التعلمات، وميسر لها ومتفهم لحاجات المتعلمين(ات)، ومتكيف مع مختلف الوضعيات، بما يحقق حافزيتهم وانخراطهم وتكامل قدراتهم وخبراتهم في التعلم؛

توثيق العلاقة مع الأسر، باعتبارها المصدر الأقرب لمعرفة حياة المتعلمين(ات) خارج المؤسسة التعليمية، وأثرها على مواظبتهم وانخراطهم، وتحسيس الأسر بدورها في تكميل عمل المدرسة والارتقاء بالعلاقة التربوية داخلها)[2]، وبدوره دعا القانون الإطار51.17 إلى اعتماد نموذج بيداغوجي في أربعة مواضع:

اعتماد نموذج بيداغوجي موجه نحو الذكاء، يطور الحس النقدي وينمي الانفتاح والابتكار ويربي على المواطنة والقيم الكونية. (الثوابت الدستورية هي مرجع النموذج البيداغوجي)؛

التطوير المستمر للنموذج البيداغوجي المعتمد في المنظومة بكل مكوناتها، والعمل على تجديده، بما يمكن المتعلم من اكتساب المهارات المعرفية الأساسية والكفايات اللازمة؛

1- يهم هذا التجديد: - الوظائف المرجعية والمعرفية لأطوار التربية والتكوين - المقاربات البيداغوجية وملاءمتها - العلاقات التربوية والممارسات التعليمية -المراجعة المنتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات وفق معايير الجود. - الوسائل والوسائط التعليمية والمواد - الإيقاعات للدراسة والتعلم- التقييم والامتحانات- التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي

2- الرؤية الاستراتيجية، ص38.

اعتماد نموذج بيداغوجي يستجيب لمتطلبات التنمية الوطنية، وينفتح على التجارب الدولية.

لقد ارتكز النموذج البيداغوجي، على مجموعة من الأبعاد ذات الحمولات الإيجابية، منها البعدين الثقافي والديموقراطي باعتبارهما من الأبعاد التي بإمكانها الارتقاء بالفرد والمجتمع، وهذا المرتكز يستمد مرجعيته من وظائف المدرسية الجديدة كما أرست دعائمها الوثائق الإصلاحية المغربية، بدءا بالميثاق، ووصولا إلى القانون الإطار، والتي باتت، وبكل إلحاح، تفرض نمطا تعاقديا جديداً يقوم على علاقة بيداغوجية حية، لتجاوز المقاربة الماضوية التي تتحكم في الفعل التعليمي- التعلمي داخل المؤسسات التعليمية، من جهة، وللرقي بمردودية المدرسة، ولتحسين أداءات الممارس البيداغوجي، والرفع من وتيرة التحصيل الدراسي لدى المتعلم من جهة ثانية، وهكذا نلفي الرؤية الاستراتيجية تري أنّه» يتعين على المدرسة الجديدة الاضطلاع بمهمتها في تحقيق الاندماج الثقافي عبر جعل الثقافة بعدا عضويا من أبعاد وظائفها الأساسية، وعلى نحو يضمن نقل التراث الثقافي والحضاري والروحي المغربي، وترسيخ التعددية الثقافية والانفتاح على ثقافات الغير؛ وضمان ولوج سلس ومنصف للثقافة بين المجالات الترابية، والسير في اتجاه تحويل المدرسة من مجرد فضاء لاستهلاك الثقافة إلى مختبر للإسهام في إنتاجها ونشرها»[1]

خاتمة

لقد انصب اهتمامنا، في هذه الورقة، على توضيح طبيعة العلاقات البيداغوجية التي ينشدها النموذج البيداغوجي الجديد، كما بشرت به الوثائق التربوية المغربية، وخلصنا إلى أنّ النموذج البيداغوجي الذي يدعو إلى الانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي الأحادي الجانب إلى منطق التعلم مدى الحياة والتعلم الذاتي، وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة، في إطار عملية تربوية قوامها التشبع بالمواطنة الفعالة، فردية وجماعية وكونية، ورفع تحدي الفجوة الرقمية؛ يتطلب قناعة قوية لدى كل الفاعلين التربويين والممارسين البيداغوجيين، كما يتطلب من باب التنزيل الإجرائي جعل المؤسسات التربوية فضاءات مدرسية تسهم في تنمية الممارسات الديموقراطية، بحيث تضمن الحق في الاختلاف من خلال إشراك المتعلمين في تدبير الحياة المدرسية، وتمنحهم الحق في

1- - الرؤية الاستراتيجية، ص57.

التعبير عن مواقفهم واختياراتهم في إطار من المسؤولية والالتزام، وتتبنى الإنصاف والمساواة وتكافؤ الفرص، وتؤسس لمبدأ الحرية، عبر تبني فلسفة التفكير النقدي كأسلوب في التعليم والتربية، وكمنهج في التواصل، وتكون مجالا لتجويد الخدمات التربوية وتطوير المهارات وتنمية الكفايات، عبر ملاءمة التعلمات مع حاجات البلاد ومهن المستقبل، والتمكين من الاندماج في المحيط بكل تجلياته.

إن هذا الرهان، لن يتحقق إلا برؤية متبصرة ترتكز على التخطيط المعقلن، والتنبؤ بالتحولات القيمية والثقافية والاقتصادية، والتعامل الذكي مع التقنيات الحديثة، والانفتاح على الآخر، والإيمان بالاختلاف والتعددية، وتشجيع البحث العلمي القائم على التساؤل والابتكار والنقد. كما يتطلب أنسنة العلاقات البيداغوجية، التي أضحت مطلبا ملحا في السياق المعاصر، باعتبارها موجها أساسيا للنموذج البيداغوجي وآلية لتنزيل التصور التربوي والبيداغوجي بكل مكوناته، للنهوض بأوضاع الحياة المدرسية بشكل خاص والمجتمعية بشكل عام.

ولعل الرؤية الجديدة المتعلقة بالنموذج البيداغوجي، التي ناقشنا بعض تفاصيلها في هذه الورقة، تظهر بشكل جلي، الوعي المتقدم لدي مدبري الشأن التربوي المغربي، والإحساس العميق بقيمة هذا النموذج وقدرته على بلورة دعائم مدرسة الألفية الثالثة، والتجاوب مع الهدف الرابع للتنمية المستدامة للألفية الثالثة، الذي يدعو إلى ضمان التعليم الجيد لجميع المتعلمين وتنمية مهاراتهم العلمية والعملية، وتحقيق مفهوم المواطنة العالمية، ومنح فرص التعلم مدى الحياة. وتطوير الحس النقدي والإبداعي، وتنمية الانفتاح والابتكار، وتربية الناشئة على المواطنة والقيم الكونية. للانخراط الفاعل في اقتصاد مجتمع المعرفة.

لائحة المراجع

اجبارة، حمد الله، التواصل البيداغوجي الصفي، ديناميته، أسسه ومعوقاته، منشورات علوم التربية، ط1، 2009.

جونير، فيليب، ترجمة الحسين سحبان، الكفايات والسوسيوبنائية -إطار نظري-الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2005.

السورطي، يزيد عيسى، السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 362، أبريل 2009.

شهاب الدين، أحمد بن محمد، «عناية القاضي وكفاية الراضي على تفسير البيضاوي»، ضبطه وأخرج آياته وأحاديثه الشيخ عبد الرزاق المهدي، دار الكتب العلمية.

غريب، عبد الكريم وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط3، 2001.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003(نحو إقامة مجتمع المعرفة).

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين،1999.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.

قانون إطار17-51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

دفاتر التربية والتكوين، أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، العدد12، أكتوبر 2017،

دفاتر التربية والتكوين، العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، العدد1، نونبر 2009.

ديوان أبي العلاء المعري، تحقيق أمين عبد العزيز الخانجي، منشورات مكتبة الخانجي القاهرة



نحو نموذج بيداغوجي نسقي

د. يحي الطوبي
جامعة محمد الأول وجدة
ذ. عبد الصمد العماري
جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء

كلمات مفاتيح:

النموذج البيداغوجي، رباعي السطوح، المقاربة النسقية، العلاقات البيداغوجية.

ملخص

إن تناول موضوع العلاقات البيداغوجية في المدارس يعني البحث عن تأثيرها على المجتمع باعتبارها إحدى محددات الفعل الاجتماعي وموجهاته، حيث تعمل المدرسة من خلال العلاقات البيداغوجية على تزويد الفرد بجملة من المعارف والقيم والمهارات التي تكون مرجعا لمواقفه وتفكيره وإحساسه وسلوكه وكفاياته، من خلال تحديد المرغوب فيه والمرغوب عنه اجتماعيا.

وقد اعتمدنا في هذا البحث على ممارستنا العملية في مجال التربية والتعليم، كما استفدنا من آخر ما وصلت إليه الدراسات الحديثة في هذا المجال، بغية فهم العلاقات المفترضة بين كل مكونات العملية التربوية.

وعلى هذا الأساس حاولنا الإجابة عن الأسئلة الآتية:

كيف يمكن تصور نموذج جديد يستحضر كل عناصر العملية التربوية؟ وما هي العناصر الأساسية لهذا النموذج البيداغوجي؟ وما هي العلاقات التي تربط بين هذه العناصر؟ وما القيمة المضافة لهذا النموذج الجديد؟

إن هذا المقال مساهمة في مجال البحث التربوي من خلال تصميم نموذج بيداغوجي مكون من مختلف العناصر المتفاعلة في

العملية التربوية ومدمجة في نموذج شامل وفق مقاربة نسقية تساعد الممارسين للعملية التربوية على استحضار هذه العناصر وفهمها بهدف ترشيد تدخلاتهم. وحتى نميز هذا النموذج عن باقي النماذج فقد سميناه بـ» رباعي السطوح البيداغوجي» وهو عبارة عن مجسم مكون من أربعة رؤوس بالإضافة إلى عنصر وسيط يوجد في قلبه. ينتج عن تفاعل هذه العناصر ست علاقات وأربعة أسطح وهي التي تطرقنا إليها في هذا المقال.

المقدمة

عندما يتصدى الباحثون لموضوع العلاقات البيداغوجية في المدارس فإنهم يجدون حرجا من أين يبدؤون ومن أي زاوية يتناولونها، فهذا الموضوع الوليد، استطاع أن ينثر هنا وهناك طائفة من الدراسات المتباينة التي تظهر في نقاشات الفاعلين التربويين على مواقع التواصل الاجتماعي وتقارير المؤتمرات، وتظهر أحيانا في بعض الكتب القليلة التي تتناول طرفا من البحث وتترك أطرافا.

ومهمة الباحث وسط هذا الكم الهائل من المؤلفات والأبحاث ليست يسيرة. لاسيما إذا أراد أن يستخلص من حصاد الدراسات المختلفة، دراسة منظمة يضمها مقال من أجل المساهمة في استكتاب كتاب مبوب منظوم.

غير أننا وجدنا من اللازم أن نقتحم هذه المغامرة، لنقدم بدورنا تصورا ولو مبدئيا في مجال العلاقات التربوية ثم ندع للباحثين بعد ذلك تعديل هذا التصور وإصلاحه.

وقد حاولنا أن يكون هذا التصور شاملا جهد المستطاع لمختلف الجوانب والعلاقات المؤثرة في العملية التربوية، وكان طبيعيا أن يكون ثمن هذا الشمول إيجازا نعترف به. فلقد أتت معالجة معظم الجوانب مقتضبة، تحتوي على أهم الجوانب دون أن تشبعها درسا وتحليلا. وقد كنا نشعر ونحن نكتب فقرات هذا المقال أن علينا ان نبذل جهدا خاصا في سبيل تحقيق هذا الإجمال لموضوع مترامي الأطراف متعدد الجوانب. وكان لا بد لنا، حرصا على تضمين المقال شيئا من كل شيء في مجال العلاقات البيداغوجية، أن نضحي بما تستلزمه دراسة بعض الموضوعات من مزيد العمق والتحليل والنقد.

ومع ذلك فنحن لا نزعم أننا أحطنا بموضوع العلاقات البيداغوجية إحاطة شاملة. بل نقدم من خلال هذا المقال نموذجا نرجو من خلاله توفير نظرة شمولية وعامة وهذا لا يعفي

الفاعلين في مجال التربية والتعليم من الاطلاع على كل الدراسات والنظريات والأبحاث في هذا المجال.

الإشكالية:

لقد جعلت العولمة العالم قرية صغيرة وهو ما يفرض على المجتمعات ضرورة مسايرة المستجدات العالمية حتى يكون لها موطئ قدم ومقام في الساحة الدولية وبشكل يضمن حفاظها على هويتها وأصالتها، وإذا كانت المدرسة في عصرنا الحالي مؤسسة التنشئة التي توظفها المجتمعات بشكل كبير في إعداد أشخاص قادرين على مواجهة تحديات العولمة فإنه لا بد من إيجاد صيغ تتكامل فيها المدرسة والمجتمع لتحقيق غاياتهما.

ولهذا صار التجديد في تشكيل النماذج البيداغوجية مطلبا ملحا في كل مرة يعرف فيها المجتمع تغيرات تجعل النماذج الحالية غير قابلة للاستجابة لمتطلبات العصر وتحديات العولمة.

من هذا المنطلق كان لزاما علينا التفكير في نموذج يستمد أسسه من مختلف النماذج الحالية وفق منظور نسقي يتجاوز مشكلة التجزيء ويستحضر كل الفاعلين في مجال التربية والتعليم بما يجعل المدرسة والمجتمع قادرين على مواكبة متطلبات العصر.

وأمام تعدد النماذج البيداغوجية وتركيز كل منها على جانب دون آخر، يطرح أمامنا تحد يتمثل في البحث عن نموذج بسيط وشامل في الوقت ذاته، بحيث ييسر على الفاعلين التربويين فهم أبعاد العملية التربوية وغاياتها. فكيف يمكننا إذن تصور نموذج جديد يستحضر كل عناصر العملية التربوية؟ وما هي العناصر الأساسية لهذا النموذج البيداغوجي؟ وما هي العلاقات التي تربط بينها؟ وما القيمة المضافة لهذا النموذج الجديد؟

منهج البحث وأدواته

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين العناصر المتفاعلة في العملية التربوية، وإبراز أهمية العلاقات البيداغوجية من خلال تحديد أثرها على سلوكيات المتعلم وعلى المجتمع.

ومن أجل تحقيق أهداف هذا البحث والإجابة عن أسئلته اعتمدنا المنهج الوصفي والمنهج التحليلي باعتبارهما طريقتين في البحث تتناولان أحداث وظواهر وممارسات موجودة ومتاحة

للبحث والدراسة، نستطيع أن نتفاعل معها ونصنفها ثم نحللها. هذا بالإضافة إلى عملية التأكيد المزدوج التي يمكن الحصول عليها من الجمع بين المنهجين وإمكانية تفادي بعض عيوب الاعتماد على منهج واحد.

كما اعتمدنا على الملاحظة وأدوات تحليل الممارسة التي تعمل على إدخال عمل المعلم إلى حلبة التفكير الذاتي والجماعي، وجعله محط نقد وإعمال للعقل، وبالتالي المساهمة الفاعلة والفعالة، في إغناء تجربة المعلم، والدفع به إلى تجويد ممارساته وأدائه المهني، وذلك من خلال مجموعة من الورشات تم تصنيف مخرجاتها حسب الأبعاد التالية وتحديد الحاجيات حسب كل بعد:

البعد الديداكتيكي، البعد البيداغوجي، البعد التواصلي التفاعلي البعد السياقي، البعد الوجداني الاجتماعي، ثم البعد المتعلق بالقيم وأخلاقيات المهنة.

الإطار المفاهيمي

النموذج البيداغوجي:

قبل الخوض في تفاصيل النموذج البيداغوجي الذي نقترحه كإجابة على التساؤلات السابقة، ينبغي تحديد مفهوم «النموذج البيداغوجي» وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هذا المفهوم له تعريفات عديدة تختلف من باحث لآخر وسنكتفي هنا بذكر تعريفين الأول للباحثة آن فيران والثاني لفيليب ميريو.

تعتبر آن فيران أن النماذج البيداغوجية محاولات لتدقيق معنى مشاريع التعليم التي تنظم مختلف كيفيات الاستجابة لضرورتين متعارضتين في الظاهر: الأولى تهم انخراط التلاميذ في مشاريع شخصية لتعديل وتطوير معارفهم؛ والثانية تهم قيادتهم نحو التمكن من معارف جديدة عليهم، عبر وساطة النظام المدرسي وفاعليه[1]

وحسب فيليب ميريو فإن: النموذج البيداغوجي نسق من المكونات المترابطة بنيويا: الغايات والقيم المستهدفة داخل العملية التربوية؛ المعارف والخبرات؛ عمليات الأجرأة الديداكتيكية

1- Anne Vérin. Des modèles pédagogiques pour quelles finalités de l’enseignement scientifique ? ASTER, N° 17 ,1993, Numéro spécial : Modèles pédagogiques 2 ; INRP, 29, Rue d’Ulm, 75230, Paris, CEDEX 05. P : 34-.

للمعارف والخبرات موضوع التعليم والتعلم، في علاقة بالمرجعيات العالمة والحقول الاجتماعية المرجعية لبروزها؛ الوضعيات البيداغوجية وما تتطلبه من علاقة بيداغوجية وطرق تعليمية تعلمية ووسائل وأدوات؛ طرق وأساليب التقييم.[1]

إن اختيارنا لهذين التعريفين ليس اعتباطيا وإنما لأن الأول يبين أن النماذج إنما هي محاولات ونحن بتقديمنا لرباعي السطوح إنما نحاول تقديم نموذج بيداغوجي جديد من خلال دمج النماذج السابقة وتغيير بعض عناصرها لتتلاءم مع عناصر النموذج البيداغوجي كما جاءت في التعريف الثاني باعتبارها نسقا من المكونات المترابطة بنيويا.

وغايتنا في هذا كله هو بناء نموذج يستنير به المعلمون خصوصا المبتدؤون منهم في فهم العملية التربوية بمنظورها الشمولي بما يساعدهم على الربط بين البعد النظري والبعد العملي المرتبط بالممارسة العملية لفعل التعلم والتعليم.

نحو مقاربة نسقية للفعل التربوي:

يحتاج المعلمون إلى نوع من التفكير النسقي حتى يكون لفعلهم داخل العملية التربوية أثر ملموس على المتعلم وعلى المجتمع بشكل يجنبهم آفتين تشكلان في نظرنا سببا من أسباب فشل العملية التربوية في تحقيق أهدافها.

الآفة الأولى هي الإغراق في الجانب النظري المرتبط بالغايات الكبرى من العملية التربوية والتي تظهر في المنهاج التربوي باعتباره صياغة لتصور أي دولة لمشروعها المجتمعي في المجال التربوي.

والثانية هي الانغماس في الجانب العملي المرتبط بالفعل التعليمي كممارسة يومية للمعلمين.

فالمغرقون في الجانب النظري يضعون تصورات مثالية للفعل التربوي تجعل المعلمين أحيانا غير قادرين على تبنيها وقد تؤدي بهم إلى النفور منها. والمنغمسون في الفعل التعليمي ينسون الغايات الكبرى للعملية التربوية ويصبح التعليم بالنسبة لهم هدفا في حد ذاته وليس وسيلة لمساعدة المتعلم على بناء مشروعه الشخصي للتعلم والاندماج في المجتمع.

1- http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm (consulté le 012020/07/).

ولتجاوز هاتين الآفتين نحتاج إلى تحديد العناصر المكونة للبعدين النظري والعملي ثم تشكيلها وفق نموذج واحد يساعد المعلم على استحضار مختلف عناصر وأبعاد العملية التربوية.

المنهاج مدخلا لتصميم رباعي السطوح:

لتحديد العناصر المكونة للنموذج البيداغوجي الذي نقترحه يلزمنا الرجوع إلى مفهوم المنهاج كما يتم تداوله في الأدبيات التربوية وسنختار بعض التعاريف التي تبدو لنا ملخصة لهذا المفهوم.

يمثل المنهاج حسب محمد الدريج «فلسفة المجتمع وقيمه ومثله العليا وتشخيصها من خلال التوجيهات الرسمية والمذكرات والكتب المدرسية وغيرها»[1]

كما أن «المنهاج هو الخيارات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا ينسجم والأهداف المسطرة» دولاندشير

«من مشمولات المنهاج الرئيسية، غايات التربية والتعليم، التي تمثل الأس الذي سيؤطر بناءه كترجمة لمشروع المدرسة ومشروع المجتمع المتوخى. وهو بذلك يمكن من ربط التعلمات بالاختيارات والغايات الكبرى للبلد ولحاجيات وانتظارات المجتمع والمتعلمين»[2]

تصميم رباعي السطوح البيداغوجي:

1- عناصر رباعي السطوح البيداغوجي

من خلال التعاريف السابقة يمكننا أن نخلص إلى تحديد مجموعة من العناصر الأساسية التي ستشكل أساس بناء النموذج البيداغوجي الجديد وهي: المجتمع والتعلمات والمتعلم والمعلم.

1- الدريج، محمد. تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية: المنهاج المندمج نموذجا على موقع http://moaalim.blogspot.com/2013/02/blog-post_8068.html

2- دفاتر التربية والتكوين عدد 12 ص 104

وسنوضح فيما يأتي دلالات كل عنصر من هذه العناصر بما يجعل النموذج البيداغوجي الذي سنقترحه منفتحا ومتجددا وعاما بحيث يمكن استدعاؤه في كل لحظة من لحظات الحياة التي يكون فيها إنسان ما في حاجة إلى تعلم ما في فضاء ما.

وإذا كانت الانطلاقة السليمة لأي بحث علمي تستلزم التحديد الدقيق لمفاهيمه الأساسية خاصة وأن البحث الذي بين أيدينا حديث وآني ويُعَد البحث فيه إسهاما في هذا المجال، فإننا سنحاول تحديد المفهوم على قدر المستطاع كما خلصنا إليه من خلال تجربتنا الميدانية في مجال التعلم والتعليم ومن خلال اطلاعنا على مختلف التعاريف التي أوردها الباحثون في هذا المجال بما يخدم النظرة النسقية للنموذج الذي نقترحه.

المجتمع: هو المحيط الذي يعيش فيه المتعلم وهو المنطلق والغاية فمنه يكون الانطلاق نحو تحديد حاجاته من قيم ومثل مرتبطة بالجانب الاجتماعي ومهارات وكفايات مرتبطة بالجانب المهني وأي إنسان في المجتمع يحتاج إلى هذين الأمرين: اندماج اجتماعي وتأهيل مهني.

التعلمات: هي كل حاجات المجتمع من قيم ومثل وقواعد للعيش المشترك ومهارات وكفايات وما يرافق كل ذلك من معلومات ومعارف.

المتعلم: هو كل إنسان في حاجة إلى تعلم معلومة أو قيمة أو مهارة أو كفاية وقد يكون فردا أو مجموعة.

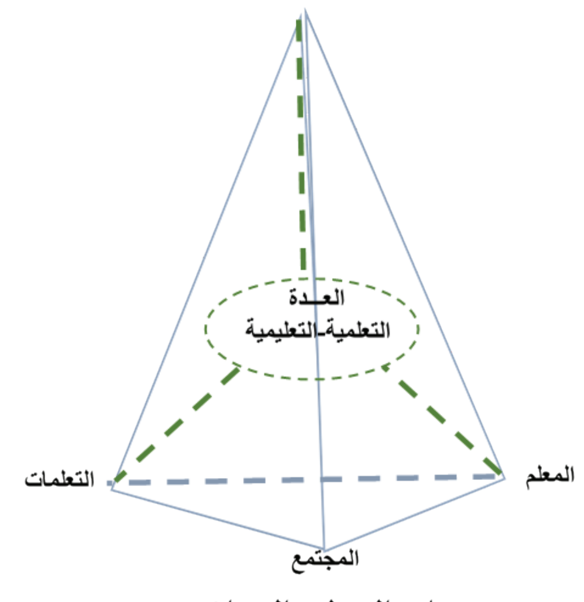
المعلم: هو كل إنسان قادر على تعليم أو توفير عدة تعلمية-تعليمية خاصة بموضوع محدد.

ستشكل هذه العناصر الأربعة رؤوس النموذج البيداغوجي الذي نقترحه والذي سميناه: « **رباعي السطوح البيداغوجي** »وستنشأ بين هذه العناصر روابط وعلاقات تشكل سيرورات نتيجة التفاعل فيما بينها. وهكذا سيكون لدينا أربعة سطوح على شكل مثلثات وست علاقات.

تنضاف إلى هذه المفاهيم مجموعة من المفاهيم الأخرى المرتبطة بها وسنجملها فيما يلي:

المدرسة: هي كل فضاء تحدث فيه العملية التعلمية-التعليمية وهي تمتد من البيت باعتباره أول مكان يتعلم فيه الإنسان إلى مدرسة الحياة باعتبارها فضاء للتعلم مدى الحياة مرورا

بالمؤسسات التعليمية من تعليم أولي وابتدائي وثانوي وجامعي وتكوين مهني.



رباعي السطوح البيداغوجي

التعلم: هي العملية التي يقوم بها الإنسان بغية تمثل قيمة أو تعرف معلومة أو بناء مهارة أو تنمية كفاية وكل ذلك إما اكتسابا أو تغييرا.

التعليم: هي العملية التي يقوم بها إنسان متمرس في مجال معين إما بشكل مباشر مع المتعلم أو بواسطة عدة تعلمية-تعليمية وتكون وفق الطرق البيداغوجية كما أقرتها مختلف نظريات التعلم حسب ما يقتضيه موضوع التعلم المستهدف.

العدة التعلمية-التعليمية: هي كل ما يوظفه أو ينتجه المعلم من أجل التعليم ويستخدمه المتعلم بغية التعلم من أنشطة تعلمية-تعليمية وأنشطة تقويمية وأدوات ووسائل وحوامل ورقية (كتب، كراسات، مجلات، وثائق ...) أو رقمية (مواقع في الشبكة العنكبوتية، مقاطع فيديو، منصات رقمية...)

2- العلاقات بين عناصر رباعي السطوح:

علاقة المعلم بالمتعلم: هي علاقة بيداغوجية تفرض على المعلم أن يكون صبورا وقدوة للمتعلم وأن يرقى إلى مستوى هذا الأخير ويفهم شخصيته وحاجاته حتى يتمكن من مساعدته وتوجيهه إلى بناء مشروعه الشخصي. إن المعلم بهذا المعنى قدوة ومرشد وموجه. أما علاقة المتعلم بالمعلم فهي علاقة احترام وتقدير.

علاقة المعلم بالمجتمع: هي علاقة انفتاح بهدف تحديد حاجات المجتمع (التعلمات) من خلال القيام ببحوث ودراسات واستطلاعات تهدف إلى التجديد والابتكار في ممارساته التعليمية بما يخدم متطلبات المجتمع المحلي وفق منظور كوني وباحترام لما جاء به المنهاج الدراسي. إن المعلم وفق هذا التصور هو معلم باحث مجدد ومبتكر. أما المجتمع فهو ملزم بتقدير المعلم وإعطائه المكانة الاعتبارية التي يستحق حتى يكون لفعله أثر على المتعلم والمجتمع.

علاقة المعلم بالتعلمات: إذا كانت التعلمات كما أشرنا سابقا معلومات وقيما ومهارات وكفايات فإن علاقة المعلم بها تستلزم منه النقل الديداكتيكي للمعارف والمعلومات والقدوة فيما يتعلق بالقيم والمثل وإعداد الوضعيات البيداغوجية المستقاة من الحاجات الاجتماعية والمهنية للمجتمع بغية مساعدة المتعلم على بناء مهاراته وتنمية كفاياته.

علاقة المتعلم بالتعلمات: ينبغي أن تكون علاقة المتعلم بالتعلمات إيجابية يغوص فيها المتعلم بحثا عن المعلومات لبناء معارفه وتصحيح تمثلاته كما يحتاج مع أقرانه من جماعة المتعلمين أن يتمثل قيم ومثل المجتمع وينمي مهاراته وكفاياته من خلال الوضعيات البيداغوجية التي يعدها المعلم لهذا الغرض.

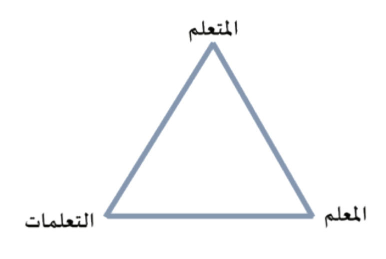
علاقة المتعلم بالمجتمع: هي علاقة اندماج ونفع وانتفاع وتعزيز للتعلمات التي بناها المتعلم من خلال الوضعيات البيداغوجية. فالمجتمع هو امتداد للفضاء الخاص الذي وقع فيه التعلم. وحين يوظف المتعلم تعلماته داخل المجتمع فإنه يكتشف جوانب القصور لديه ويسعى بذلك إلى تداركها. كما أن المجتمع حين يقدر المعلم فإنه يساعد المتعلم على احترام وتقدير المعلم وهو ما سيكون له أثر إيجابي على بناء التعلمات.

علاقة التعلمات بالمجتمع: هي علاقة تأثير وتأثر حيث تستمد المعلومات من حاجات المجتمع كما أشرنا إلى ذلك سابقا في تعريفنا للتعلمات ويكون الهدف من بناء هذه الأخيرة عند المتعلم تطوير المجتمع والرقي به حيث تكون التعلمات بهذا المعنى إجابات عن الأسئلة التي يطرحها المجتمع.

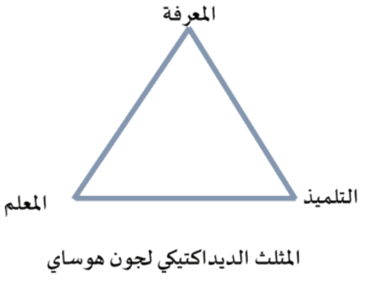
3- السطوح المشكلة لرباعي السطوح البيداغوجي:

السطح الأول: المعلم - المتعلم - التعلمات

وهو أحد الأوجه الجانبية لرباعي السطوح البيداغوجي وهو سطح كما يبدو لنا منذ الوهلة الأولى يستمد أساسه من المثلث الديداكتيكي أو البيداغوجي كما وضعه جون هوساي[1]



السطح الأول لرباعي السطوح البيداغوجي



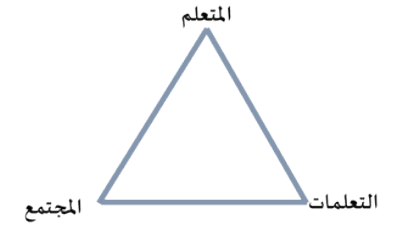
المثلث الديداكتيكي لجون هوساي

غير أننا نرى ضرورة تغيير عنصر المعرفة بالتعلمات على اعتبار أن المعرفة في نظرنا ما هي إلا جزء ومكون من مكونات التعلمات التي تتعدى المعرفة إلى القيم والمهارات والكفايات ليصبح هذا الوجه أعم وأشمل.

كما أن التلميذ في هذا المثلث يحصر المتعلم داخل فضاء القسم ولأننا نسعى إلى إخراج العملية التعلمية-التعليمية من حدود الفضاء المكاني والزماني فإننا نقترح تغيير«التلميذ» ب«المتعلم» حتى يصبح هذا المثلث البيداغوجي صالحا في كل الوضعيات التعلمية-التعليمية. كما غيرنا مواقع هذه العناصر حيث وضعنا المتعلم في قمة رباعي السطوح في إشارة إلى مركزية المتعلم.

السطح الثاني: المتعلم – التعلمات – المجتمع

وهو الوجه الجانبي الثاني لرباعي السطوح من خلال هذا السطح نريد أن نوضح أن علاقة المتعلم بالتعلمات هي علاقة نفعية براغماتية فهو يأخذ من التعلمات ما يساعده على الاندماج في المجتمع بغية



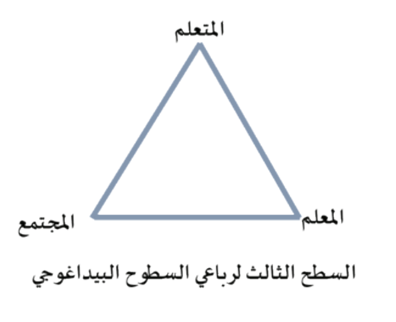
السطح الثاني لرباعي السطوح البيداغوجي

1- J. Houssaye, Théorie et pratique de l›éducation scolaire, le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, 1988

المساهمة في تطويره وتحسينه وهذا ما يشكل دافعا وحافزا لكل متعلم للاستزادة من التعلم وهو ما يرسخ لديه مبدأ التعلم مدى الحياة.

وحتى يكون للتعلمات معنى بالنسبة للمتعلم فإن التعلم ينبغي أن يكون من خلال وضعيات واقعية وعملية ومستقاة من المجتمع الذي يعيش فيه وأن يكون التعلم من خلال الفعل (جون ديوي) ثم تأطير هذا التعلم فيما بعد بالنظريات المناسبة بعد أن يكون المتعلم قد أدرك الغاية والمقصد من هذه التعلمات. إن الهدف من التأطير النظري للتعلمات ليس الترف الفكري وإنما تطويرها وتحسينها بما يخدم المجتمع وينميه.

السطح الثالث المتعلم – المجتمع - المعلم:



السطح الثالث لرباعي السطوح البيداغوجي

كلما تقدم الزمن وتقدمت الأبحاث، استبان أثر المدرسة في نمو الاقتصاد والحياة الاجتماعية، فضلا عن وظيفتها الأساس في نمو الثقافة والحضارة عامة، ووجد الاقتصاديون وسائر المعنيين بتطوير المجتمع أن عملهم رهين بما تحققه المدرسة من تنمية للعنصر البشري، رأس مال كل تنمية وأساس كل تطوير.

وحصاد هذا كله أن يجد المعلم نفسه يوما بعد يوم مسؤولا أكثر من أي شخص آخر عن قيادة عملية التنمية والتقدم، وعن صياغة بنية المجتمع. ولن يستطيع ان يضطلع بمثل هذه المهمة إلا إذا كان عارفا بآلية التنمية وأصولها الاقتصادية والاجتماعية. فعملية التنمية هي عملية تكوين الإنسان وإطلاق الطاقة الأولى القادرة على تحريك المجتمع، نعنى طاقة الفكر والخلق والإبداع، طاقة المعرفة والفن والدراية، طاقة الإنسان الذي يسلط قواه الإنسانية على شؤون الانتاج والثروة والحضارة. ومهما اختلف الاقتصاديون في تفسير «ثروة الشعوب» فهم متفقون على أن إطلاق قدرة الانسان وكفاءته هو السبب الأول والعلة المحركة.

بل نستطيع أن نذهب إلى أبعد من هذا. ألا نستطيع أن نقول إن نمو أي مجتمع من المجتمعات وتحقيق قفزة حقيقية في حياته وانتقاله من مرحلة التخلف إلى مرحلة الحضارة، أمور تخضع كلها إلى مدى ما تستطيع المدرسة بمعناها الواسع أن تحققه فيه من قيادة؟

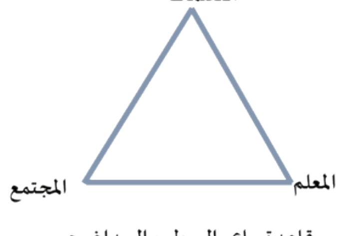
ألا يمكن أن نقول إن المجتمع الذي لا ينطلق من تكوين الإنسان وقيمه يظل عاجزا عن أن يحقق انطلاقته الاقتصادية والاجتماعية؟ أو أن نقول إن الإنسان المنتج ليس الذي أعد إعدادا فنيا جيدا فحسب، وإنما هو فوق هذا وقبله ذاك الذي أعد إعدادا إنسانيا، فنمت جوانبه الخلقية والاجتماعية التي تجعله قادرا على إقامة العلاقات الإنسانية الأساسية في أي إنتاج، والتي يصبح بدونها عاجزا عن العطاء والاندماج مهما تكن كفاءاته الفنية؟

إن مدرسة اليوم تمكننا من تحقيق نجاح على مستوى المؤسسة وليس عل مستوى المجتمع. إن الرهان الحقيقي هو الانتقال من مفهوم النجاح على مستوى المؤسسة إلى النجاح في الواقع الاجتماعي والاقتصادي ومواكبة انتظارات المجتمع.

إن المعلم اليوم مطالب بمصاحبة المتعلم ومرافقته ليندمج في محيطه أولا ثم توجيهه ومساعدته على بناء مشروعه الشخصي انطلاقا من حاجات المجتمع ثانيا ليصبح هذا المتعلم عنصرا مؤثرا وفاعلا حقيقيا في نهضة مجتمعه.

السطح الر ابع المعلم –التعلمات – المجتمع:

يعتبر هذا السطح قاعدة رباعي السطوح حيث نجد التعلمات في الخلفية وهذه إشارة إلى أنها ليست اية في حد ذاتها وإنما وسيلة يسعى من خلالها المعلم لمساعدة المتعلم على الاندماج في المجتمع.



قاعدةرباعي السطوح البيداغوجي

لذلك يحتاج المعلم أن يكون على اطلاع بحاجات المجتمع ليس فقط كما تحددها الوثائق الرسمية الصادرة عن القطاع الوزاري الوصي على التربية والتعليم في البلد وإنما من خلال البحوث والدراسات التي يجريها على محيطه وهو ما سيمكنه من توجيه المتعلم ومساعدته على بناء تعلماته من خلال صياغة الحاجات التي تم رصدها على شكل وضعيات بيداغوجية تيسر على المتعلم عملية التعلم.

خاتمة

لقد حاولنا من خلال تجربتنا العملية وما اطلعنا عليه من بحوث ودراسات وأعمال تربوية أنتجت في مجال تأطير العملية التعلمية -التعليمية أن نصوغ تصورا لنموذج بيداغوجي يستفيد من كل ما توصل إليه الباحثون والدارسون قبلنا ويتجاوز معضلة الفهم المجزأ للعملية التربوية بما يساعد العاملين في هذا المجال على فهم غايات التربية وسبل تحقيقها من خلال نموذج شمولي ونسقي يستحضر مختلف العناصر التي تتفاعل فيما بينها سعيا لتطوير المجتمع وتنميته حتى يستطيع أن يتنافس مع غيره من المجتمعات ويصير نموذجا يحتذى به.

إن أهمية هذا النموذج تكمن في إخراجه للعملية التربوية من مختلف الحدود التي يرسمها لها البعض من زمان ومكان وعمر للمتعلم ومضمون للتعلم، حيث نعتبر أن أي لحظة يتفاعل فيها المتعلم مع موضوع تعلم معين هو زمان مناسب للتعلم وليس الأمر مقتصرا على الزمن المدرسي المسطر في استعمالات الزمان فحسب، كما أن المدرسة هي أي فضاء يحدث فيه التعلم ولو كان ذلك خارج أسوار المؤسسة التعليمية، كما أن عمر المتعلم ليس محددا في سن معينة ففي أي لحظة من العمر يحتاج الإنسان إلى تعلم موضوع ما يمكنه ذلك صغيرا كان أم كبيرا، فيظل الإنسان متعلما مدى حياته حتى يأتيه اليقين « من المهد إلى اللحد».

المراجع:

[1] Anne Vérin. Des modèles pédagogiques pour quelles finalités de l'enseignement scientifique ? ASTER, N° 171993, , Numéro spécial : Modèles pédagogiques 2 ; INRP, 29, Rue d'Ulm, 75230, Paris, CEDEX 05. P : 34-.

[2] http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm(consulté le 012020/07/)

[3] الدريج، محمد. تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية: المنهاج المندمج نموذجا على موقع http://moaalim.blogspot.com/2013/02/blog-post_8068.html

[4] دفاتر التربية والتكوين عدد 12 ص 104

[5] J. Houssaye, Théorie et pratique de l›éducation scolaire, le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, 1988



العلاقات البيداغوجية تسائل الرؤية الاستراتيجية أي مقاربات للتحديات الراهنة؟

د. عادل ضباغ
باحث في علوم التربية

الكلمات المفاتيح:

العلاقات البيداغوجية، المدرسة المغربية، المدرس، المتعلم، المعرفة.

ملخص

نقارب في هذا المقال العلاقات البيداغوجية في المدرسة المغربية، انطلاقا من تتبعنا لمدى حضور هذه العلاقات في مضامين الوثائق الرسمية، وعلى رأسها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، التي سهر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي على صياغتها وتنزيلها على أرض المدرسة. كما نستقرئ واقع العلاقات البيداغوجية في بعديه التنظيري والميداني؛ بعد تنظيري بسط لها أربعة مسارات لتجويد العلاقات البيداغوجية داخل المدرسة المغربية، تتكامل فيما بينها لتحقق توازنا في العلاقة بين مكونات العملية التعليمية التعلمية. وآخر ميداني متحقق واقعا لا يرضي تطلعات المؤسسات الرسمية للرقابة وتقاريرها، بله أن يرضي الغيورين على منظومة التربية والتكوين من باحثين وفاعلين تربويين.

وقد قدمنا لواقع العلاقات البيداغوجية مجموعة من القرائن، التي تستند إلى أرقام صادمة وإحصائيات دقيقة تبين حجم المعضلات التي تنخر جسد منظومة التربية والتكوين المغربية؛ من أهمها درجة رضى المدرسين أنفسهم عن واقع المدرسة والظروف المحيطة ببيئة التعلم، ومدى مواكبة المنظومة التربوية التعليمية للطفرات

العلمية والتكنولوجية، ومعضلة الانقطاع الدراسي الذي يقض مضجع كل ذي حرقة؛ فما يناهز نصف مليون متعلم ومتعلمة يغادرون المدرسة كل موسم دراسي!!

واقع مرير تتستر الجهات المعنية عن الإفصاح عن حجم أضراره، وتتلكأ في الإسراع لإيقاف نزيفه ومعالجة أسبابه، واقع لا نكاد نسمع له خبرا لولا التقارير الدولية TIMSS وPIRLS التي ما تفتأ تكشف زيفها وحقيقة ما تعانيه منظومة التربية والتكوين المغربية من اختلالات تمس المدرسة. لأجل ذلك، نسائل الرؤية الاستراتيجية عن مدى واقعيتها وجدواها والغاية من وجودها.

توطئة

توالت على منظومة التربية والتكوين المغربية استراتيجيات عديدة وأوراش للإصلاح، منها: اللجنة العليا للتعليم (1957) ومناظرة المعمورة (1964) ومناظرتا إفران (1970 و1980) واللجنة والوطنية للتعليم (1994) والميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) المخطط الاستعجالي (2009-2012)، وصولا إلى الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030). فمنذ عهد الاستقلال إلى اليوم، حاولت كل استراتيجية صياغة رؤى استشرافية وإجراءات تدبيرية ومشاريع للتنزيل الواقعي لمقتضياتها. لكن جل هذه الاستراتيجيات لم تعرف النجاح المأمول وظلت تشكو أزمة «الحلقة المفقودة»، بل عرف بعضها اختلالات تدبيرية استنزف موارد الدولة وطاقاتها البشرية، وألحق أضرارا بمخرجات المنظومة التربوية وأجيال من أبناء المغاربة ممن واكبوا كل المرحلة.

وتكتسب العلاقات البيداغوجية قيمتها الاعتبارية بوصفها اللحمة الرابطة بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، ولما لها من وظيفة مركزية في اكتساب الكفايات والمعارف، وما يتشكل لدى المتعلمين من حاجات واتجاهات وتمثلات ومواقف وقيم حياتية. بيد أن واقع هذه العلاقات لا يحقق الوظائف المنوطة بها؛ بالنظر إلى الإشكالات الاجتماعية والمعرفية وطبيعة الممارسات الديداكتيكية، التي تختلف تبعا لتصورات المدرسين والمتعلمين، وكذا المسافة الفاصلة بين مؤسسة الأسرة والمدرسة وارتهان ذلك بالتحولات المجتمعية الدائمة التحول.

فإلى أي حد استطاعت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 تجاوز تعثرات الاستراتيجيات السابقة للإصلاح؟ وما المؤشرات الدالة على نجاحها واقعيا بعد مرور خمس

سنوات من تنزيلها؟ وما مدى تأثير التحديات المجتمعية والتربوية الراهنة في طبيعة العلاقات البيداغوجية؟

1- حضور العلاقات البيداغوجية في الرؤية الاستراتيجية

تتأسس العلاقات البيداغوجية على الروابط القائمة بين أركان العملية التعليمية التعلمية؛ المدرس والمتعلم والمعرفة المدرسة. كل ذلك في سياق تربوي يتغيى بلوغ ثمرة التعلم، التي تكسب المتعلم الاستقلالية فيما يستقبل من صلات مهنية واجتماعية. غير أن هذه العلاقات البيداغوجية -كما الشأن في مختلف العلاقات الاجتماعية- تتسم بالتغير الدائم، وفقا للصيرورات التاريخية والاجتماعية للجماعات الإنسانية. من أجل ذلك، كان لزاما على الفاعل التربوي إيلاؤها ما تستحق من اهتمام ومعرفة بالسياقات المتحكمة في هذه العلاقات وعناصرها، والمؤثرات ذات التأثير العميق أو السطحي في صيرورة تغيرها.

وتمثل المدرسة (وهي إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية: الأسرة والمدرسة والشارع والإعلام) أهم المؤثرات المتحكمة في طبيعة العلاقات البيداغوجية، فـ«داخل المجال المدرسي، تتم هذه العلاقة التربوية عبر وسائط وتقنيات وقواعد عمل بيداغوجية وديداكتيكية؛ وتتحول بذلك إلى علاقة بيداغوجية دون أن تفقد علاقتها ببنيات المجال الاجتماعي. مجال العلاقة البيداغوجية هو الحقل المدرسي. ورغم وحدة هذا الحقل، فإن طبيعة العلاقة البيداغوجية لا تتم تاريخيا بكيفية واحدة ومتجانسة، بل تعكس التمثل الثقافي العام أو الغالب للتربية والتكوين والسلطة البيداغوجية؛ بل هي تميل الآن إلى أن تتنوع بحسب الخبرات التربوية للمدرس ونوعية الجماعة الفصلية، وطبيعة تنظيم الحياة المدرسية عامة».[1]

ويجمل بنا أن نقف عند هذه العلاقات البيداغوجية داخل المدرسة المغربية، ومقاربة واقعها في بعديه التنظيري والميداني. ننطلق في ذلك باستقراء ما سطرته مضامين الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، التي سهر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي على تقديمها بوصفها الوثيقة الرسمية المعتمدة لإصلاح المدرسة المغربية، والنهوض بها من كبوة الاختلالات المزمنة التي رافقت مشاريع الإصلاحات السابقة، إصلاحات عانت بها

1- منصف (نونبر 2009)، ص. 30.

المدرسة المغربية -وما تزال- ويلات ضبابية الرؤية وغياب المحاسبة والنرجسية المفرطة في تدبير المعضلات التي تعيشها المدرسة المغربية.

جاءت الرؤية الاستراتيجية لتؤكد في مبادئها على «اعتبار الفصل الدراسي النواة الأساس للإصلاح، بإعطاء الأولوية للمتعلم؛ والمدرس؛ والتعلمات؛ والفاعل التربوي؛ وظروف التمدرس؛ وتمكين مؤسسات التربية والتكوين ومجموعتها التربوية من الإمكانات الضرورية للاضطلاع بمهامها، وبإعادة بناء علاقة تربوية جديدة بين المتعلم والمدرس، وبينهما وبين فضاءات التعلم».[1] من الواضح أن هذا المبدأ -في جوهره- محاولة لاستدراك التقصير والاستهتار الهائل، الذي صرح به تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008، في تحليله لحالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، فـ «ما توحي به الأشواط المقطوعة هو أنها تمت «وكأن مسار الإصلاح قد توقف عند باب المدرسة»، بسبب منهجية تدبيره ومحدودية الانخراط في عمليات تطبيقه على أرض الواقع. وهكذا، يتبين أن إشاعة روح الإصلاح وثقافته لم تتم بقدر كاف، كفيل بإيصاله إلى عمق الفضاءات التربوية الأساسية. كما أن المدرسة المغربية -وعلى الرغم من كونها موضوع إصلاح حاسم- فإنها ظلت في منأى عن مبادرات التجديد والتمهين؛ تشهد على ذلك محدودية النقاش والبحث البيداغوجي، وقلة الإجراءات المتخذة من أجل الارتقاء بكفايات الفاعلين التربويين».[2]

بين توصيف تقرير 2008 والرؤية الاستراتيجية 2015-2030 بون شاسع، بين التشخيص المؤلم لواقع المدرسة المغربية، الذي لم يسفر عن محاسبة المسؤولين عن مشاريع الإصلاح وتتبع مواطن سوء التدبير لمنظومة التربية والتكوين، كيف وهي ركيزة المجتمع وأساس بنائه. وبين الدعوة إلى «تمكين مؤسسات التربية والتكوين ومجموعتها التربوية من الإمكانات الضرورية للاضطلاع بمهامها».[3] ونحن اليوم نتساءل -وقد مضى من عمر الرؤية ثلثه- عن مدى التحقق الفعلي لهذا التمكين، والتنزيل الميداني لما هو مسطر في صفحات الرؤية الاستراتيجية.

1- الرؤية الاستراتيجية (2013)، ص. 8.
2- تقرير المجلس الأعلى للتعليم (2008)، ج1، ص. 17.
3- الرؤية الاستراتيجية (2013)، ص. 8.

وقد بسطت الرؤية الاستراتيجية أربعة مسارات لتجويد العلاقات البيداغوجية داخل المدرسة المغربية، تتكامل فيما بينها لتحقق توازنا في العلاقة بين مكونات العملية التعليمية التعلمية. فأكدت الرؤية على الآتي:

- اعتبار المتعلم محور الفعل التربوي وفاعلا أساسيا في بناء التعلمات، وتنمية ثقافة الفضول الفكري وروح النقد والمبادرة، والبحث والابتكار لديه؛
- اعتبار مؤسسة التربية والتكوين نواة أساسية في الفعل التربوي، ذات مشروع متكامل منفتح على المحيط ومتفاعل معه؛
- تموقع المدرس أو المكون، كمشرف على التعلمات وميسر لها، ومتفهم لحاجات المتعلمين(ات)، ومتكيف مع مختلف الوضعيات، بما يحقق حافزيتهم وانخراطهم وتكامل قدراتهم وخبراتهم في التعلم؛
- توثيق العلاقة مع الأسر، باعتبارها المصدر الأقرب لمعرفة حياة المتعلمين(ات) خارج المؤسسة التعليمية، وأثرها على مواظبتهم وانخراطهم، وتحسيس الأسر بدورها في تكميل عمل المدرسة والارتقاء بالعلاقة التربوية داخلها.[1]

تبدو هذه المسارات على قدر كبير من الجدوى في تجويد العلاقات البيداغوجية، لما أولته من اهتمام شديد بمختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية. بيد أن هذه المسارات المقترحة تظل قيد المساءلة والتقويم بالنظر إلى مدى التنزيل الواقعي لها في المدرسة المغربية. من أجل ذلك، نقارب هذا المعطى الأخير للوقوف عند الحالة التي يعيشها المدرس والمتعلم اليوم وطبيعة المعرفة التي فرضتها ضرورات اللحظة التاريخية وتحولاتها.

2- مهمة المدرس وواقعه

تاريخيا، كان لكل صفة وُسم بها من كُلّف بتعليم النشء مدلول إبستيمي خاص، يتمخض عنه تصور للخصائص والمهام التي تناط به، فـ«الأستاذ» و«المربي» و«الشيخ» و«المعلم» إلخ، كلها تتصل بسياقات محددة وتنبثق عنها تمثلات وتصورات تبعا للبراديغم التربوي المتبع. وقد

1- الرؤية الاستراتيجية (2013)، ص. 34.

تواضع الباحثون في الحقل التربوي في لحظتنا التاريخية على وصف من كلف بتربية النشء وتعليمهم بوسم «المدرسEnseignant ».

وعملت الأبحاث التدخلية والدراسات البيداغوجية على تحديد سحنة المدرس وكفاياته والغايات المرجو منه التحقق بها وتحقيقها، مع الإشارة إلى أن «الموقع المتميز للمدرس في العملية التعليمية ليس هو الذي تغير حاليا، بل إن الذي تغير -أساسا- هو أدواره التقليدية، ووظائفه ومهامه التربوية. أما موقعه كفاعل تربوي يتفاعل مع باقي مكونات العملية التعليمية-التعلمية، فقد ازداد حضورا وأهمية، وبذلك حافظ على موقعه ومركزه المتميز والفعال في العملية التربوية. أما التغيرات التي لحقت أدواره، فقد كانت جذرية، بحيث لم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة. كما انه لم يعد القناة الوحيدة لنقلها، بل أصبح ميسرا ومسهلا ومنشطا ومرافقا للتلاميذ في تعلماتهم. كما أصبح له دور استراتيجي في العملية التربوية؛ فبالإضافة إلى كونه عصبها، فهو يعمل على تحقيق التناغم والفعالية بين مدخلات العملية، كما يعمل على تدبير عمليات التعليم والتعلم وتقويمها».[1]

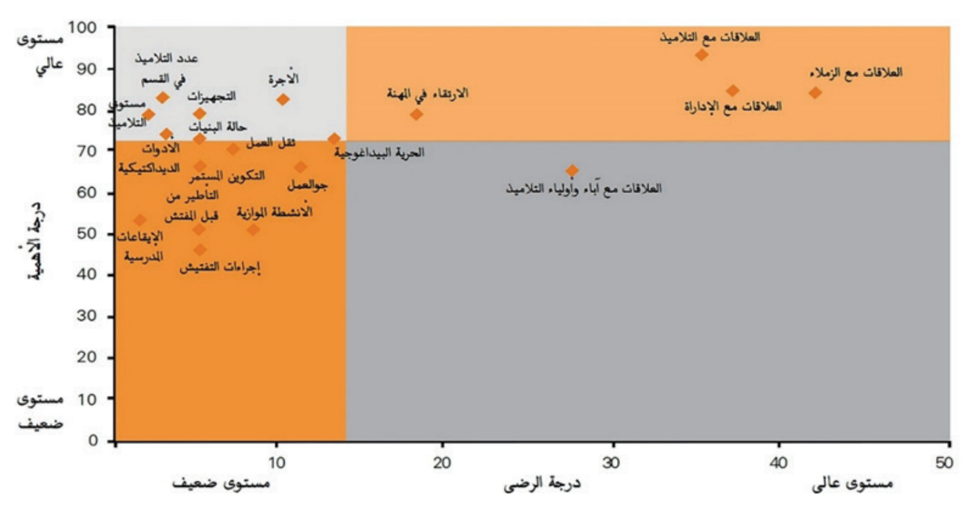
تتحدد مهمة المدرس اليوم في كونه ميسرا ومنشطا للعملية التعليمية التعلمية، ومرافقا للمتعلمين في اكتساب الكفايات اللازمة لبناء شخصياتهم. وبهذا يكون المدرس نقطة التماس بين المنظومة التربوية في مختلف تفاصيلها مع المقصود بفعل التعلم (المتعلم). ويختلف المدرسون في استعداداتهم وكفاياتهم وتمثلهم لمهمتهم التربوية، وبذلك «تفرض علينا مهمة المدرس الانتباه إلى صنفين من المدرسين: المدرس المرمق، والمدرس الباحث (ولم لا المثقف). الأول يركب دروسه ويجمعها، وعند الصياغة يلفقها، ويرمقها ليؤدي وظيفته، أما الثاني فيبحث في المتن لينشأ دروسه، بله ليبدعها، ثم يصوغها وفق اجتهاده. الأول لا يتكلم بلسانه، أما الثاني فدروسه هي لسان حاله».[2]

ولا يمكننا القطع بأفضلية أحد الصنفين على الآخر، ما لم نتريث لننظر في السياقات المختلفة التي ترافق بيئة التعلم، وتأرجح القيمة الاعتبارية للمدرس تبعا لمجموعة من المتغيرات، في مقدمتها تمثل المجتمع بفئاته لمهنة التدريس وقيمة المدرسة. ينضاف إلى ذلك

1- الخياري (يناير 2013)، ص. 21.

2- دفاتر التربية والتكوين (يناير2013)، ع 9/8، ص. 152-153.

معرفة درجة رضى المدرسين أنفسهم عن واقع المدرسة والظروف المحيطة ببيئة التعلم. نورد هنا رسما بيانيا[1] يبين مدى رضى مدرسي السلك الثانوي.



التقاطع بين الأهمية المكونات لدى المدرسين ومستوى رضاهم عنها

يشير الرسم البياني إلى وجود عدد مهم من الجوانب التي تساعد المدرس في تجويد ممارسات التدريس؛ على رأسها ضعف توفر الوسائل الديداكتيكية وتدني مستوى المتعلمين وندرة حلقات التكوين المستمر، ينضاف إلى ذلك حالة المباني التي تفقد العملية التعليمية التعلمية جاذبيتها وتبعث الخمول في المدرس والمعلمين على السواء.

ونورد مشهدا آخر من سوء تنزيل الإجراءات البيداغوجية، هو مشروع «الأستاذ الرئيس»[2] الذي من شأنه الرفع من جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية والعلاقات البيداغوجية وتهيء بيئة تعلمية تحقق أهداف التعلم وغاياته. ذلك أن مشروع «الأستاذ الرئيس Professeur Principal» في الدلائل[3] المؤسسة له أنيطت به مهمات توجيهية للمتعلمين، ونقطة ارتكاز في الكشف عن تحديات التمدرس، والسعي إلى إيجاد حلول تشاركية بين المدرسة والأسر والفاعلين التربويين.

1- تقرير المجلس الأعلى للتعليم (2008)، ج4، ص. 70.
2- وزارة التربية الوطنية (2019)، مذكرة رقم: 19/114.
3- . Philippe Meirieu et Sylvain Wagnon (2018).

أما في الحالة المغربية فقد وجدنا المذكرة المؤطرة أوعزت إلى المدرسين الانخراط في مشروع «الأستاذ الرئيس»، لكنها لم تسطر برنامجا واضحا لتكوينهم في مهام التوجيه والتشخيص والتقويم المطلوبة إليهم، كما لم تعفِهم من عبء الحصص الدراسية ومهامهم الأصلية، لأجل هذه الأسباب لم تلق هذه التجربة تجاوبا مهما لدى المدرسين.

3- استعدادات المتعلم وواقعه

يمثل المتعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، لما له من أبعاد سيكولوجية ومعرفية-ثقافية واجتماعية وقيمية تشكل سحنته، وتميزه عن باقي الأفراد داخل المجتمع. ولهذا ينبغي للمدرس إيلاء هذه الجوانب كلها ما تستحق من العناية، خصوصا ما يرتبط بالبعد النفسي الوجداني، الذي يذكي بواعث الاستعداد للتعلم عنده؛ فإن «تعليم الطفل في مراعاة للبعد السيكولوجي والنفسي، لا يساعد المتعلم فقط في التحصيل الدراسي، بل يساعده في تجاوز مشاكله النفسية التي تعيق التعلم وتعيق النمو السليم لشخصيته. [...]بناء المدرس علاقة اجتماعية مع متعلمي فصله هي نتاج إحساس حب ومسؤولية نحو التعلم، وهو تعليق آمال عليه كمواطن الغد، وتمييزه لحجم المسؤولية الملقاة على عاتقه وجسامتها، يجعل منه متفاعلا إيجابيا مع السيرورة التعليمية».[1]

غير أن الآمال ما تلبث أن تصطدم بالتحديات الراهنة للمدرسة المغربية، وما تعيشه من معضلات تنخر جسد منظومة التربية والتكوين؛ من أهمها معضلة الانقطاع الدراسي، الذي لم يتوقف نزفه من عقود، وما الأرقام الصادمة والإحصائيات المهولة لأعداد المتعلمين المغادرين لمقاعد الدراسة إلا مؤشر على الوضع الصحي للمنظومة؛ ف«فيما يتعلق بالانقطاع المدرسي، والذي له أسباب متعددة الأبعاد، فإنه لا يزال يشكل تحديا حقيقيا لنظامنا التعليمي لأجل تحسين مردوديته الداخلية، فرغم أن معدل الهدر سجل انخفاضا مهما ما بين 2008 و2012، إلا أنه عاد ليسجل ارتفاعا خلال الموسم الدراسي 2017/2016. [...] وعلى إثر التساؤلات المطروحة أعلاه، يعتبر المجلس الأعلى للحسابات أن المخطط الاستعجالي لم يحقق جميع أهدافه، كما لم تكن له التأثيرات المرجوة على منظومة التربية».[2]

1- . شقور (نونبر 2013)، ص. 73.

2- . المجلس الأعلى للحسابات (ماي 2018)، ص. 92.

معطيات تنذر بكارثة مجتمعية يهدد فيها الانقطاع المدرسي آلاف المتعلمين والمتعلمات بمغادرة مقاعد الدراسة، قبل أن إنهائهم سلكي التعليم الإلزامي (الابتدائي والثانوي الإعدادي)، وهما السلكان التعليميان الإلزاميان، اللذان يفترض فيهما أن يحافظا على المتعلمين في المدرسة حتى بلوغهم سن الخامسة عشرة على الأقل.

ولنكن صرحاء! ولنتحدث بلغة الأرقام الواضحة والإحصائيات الواقعية الرسمية! يورد الجدول الآتي[1] خلاصة الإحصائيات التي وقف عندها الأطلس المجالي الترابي للانقطاع المدرسي في المواسم الدراسية الممتدة من 2015 إلى 2018.

سلك التعلم	2015	2016	2017	2018
الابتدائي	179 533	131 797	127 435 435126	126 195
الثانوي الإعدادي	195 949	179 921	194 012	212 133
الثانوي التأهيلي	132 821	95 956	96 150	93 548
المجموع العام	**508 303**	**407 674**	**417 597**	**431 876**

تطور عدد المنقطعين عن الدراسة وفق الأسلاك (التعليم العمومي)

ما يناهز نصف مليون متعلم ومتعلمة يغادرون المدرسة كل موسم دراسي!! فتيان وفتيات في ريعان التفتح يلقى بهم في مهاوي الإقصاء ومزالق الجهل والانحراف. وبقراءة متأنية لما جاء في تحليل نسب الانقطاع وفق المستويات التعليمية، نجد أن هذه النسب المئوية لهذه الإحصائيات تبلغ مستواها الأقصى في الأقسام الإشهادية في مختلف الأسلاك التعليمية؛ فنسبة الانقطاع المسجلة خلال الموسم الدراسي لسنة 2018 هي % 12,4 في السنة السادسة للتعليم الابتدائي، وبلغت % 19,3 في السنة الثالثة إعدادي و % 17,1 في السنة الثانية من سلك البكالوريا.

أما فيما يتعلق بتفصيل أدق لهذه الإحصائيات حسب متغير النوع لدى المتعلمين والمتعلمات، فيبين «تحليل الانقطاع الدراسي وفق النوع أن الإناث يستمرِرن أكثر من الذكور في سلك التعليم الثانوي. حيث، غادر % 11,6 من الإناث سلك الثانوي الإعدادي، و% 8,8 منهن غادرن سلك الثانوي التأهيلي، في الوقت الذي بلغت تلك النسب، عند الذكور % 16,6 في الإعدادي، و % 11,9 في الثانوي التأهيلي. وعلى العكس من ذلك، تتعرض الإناث إلى الانقطاع

1- الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، ص. 15.

الدراسي أكثر من الذكور في التعليم الابتدائي: % 3,9 من الإناث، مقابل % 3,4 من الذكور. ويشكل مستوى السادسة ابتدائي حاجزا صريحا أمام الإناث، ويحول دون انتقالهن إلى سلك التعليم الثانوي الإعدادي، حيث تتخلى% 14,6 منهن عن الدراسة في هذا المستوى، مقابل % 10,4 بالنسبة للذكور. أما في نهاية السلكين الإعدادي والتأهيلي، فإن الذكور هم الذين يسجلون أعلى نسب للانقطاع عن الدراسة».[1]

أرقام تسائل الرؤية الاستراتيجية عن جدواها والغاية من وجودها، في ظل هذا الكم الهائل من أبناء الوطن الذين يغادرون المدرسة نحو المجهول، نحو مصانع البؤس وأوهام الهجرة ومهاوي الانحراف. والأنكى من ذلك كله أن الجهات الوصية تغطي الشمس بالغربال، وتشيع في وسائل الإعلام نجاحات لا وجود لها في تقارير المكاتب المكيفة، التي ما تفتأ التقارير الدولية TIMSS وPIRLS تكشف زيفها وحقيقة ما تعانيه منظومة التربية والتكوين المغربية من اختلالات على صعد متعددة.

4- المعرفة.. أي معرفة؟

تتغير مصادر المعرفة وأشكالها بشكل متسارع، عوالم افتراضية وألياف بصرية تنقل ما لا يتصوره عقل من المعلومات عبر المعمور، وصار بإمكان المتعلم الإبحار في فضاءاتها دون قيود الزمان أو المكان، يكفيه أن يوجهه المدرس إلى الموارد الموثوقة والمعلومة الأجدى.

لكننا في المغرب نسجل تقهقرا في مستوى مواكبة المنظومة التربوية التعليمية لهذه الطفرات التكنولوجية، بل الأعجب أننا لم نستطع توفير الكتب الورقية لمتعلمينا داخل مؤسساتهم التعليمية؛ فـ «في سنة 2011 سجل المغرب أعلى نسبة من بين جميع الدول المشاركة، فيما يرتبط بنسبة التلاميذ الذين لا توجد في المدارس التي يدرسون فيها مكتبة، حيث بلغت هذه النسبة %70. وقد حافظ على الوضع نفسه سنة 2016 بنسبة %63. [...] أما بخصوص الحواسيب، فإن %31 من التلاميذ المغاربة لم يتوفروا عليها خلال سنة 2011، من أجل استعمالها في تعلمّهم. ثم صارت هذه الوضعية أشد حرجا سنة 2016، فتضاعفت هذه النسبة لتبلغ %67».[2]

1- المصدر نفسه، ص. 16.

2- . Instance Nationale d'Évaluation -PIRLS 2016-, (2019). P. 24

إن وجدت الكتب فلا مكتبة مهيأة، وإن وجدت المكتبة فلا قيّم لها يسهر على تنظيم سيرها وخدمة الوافدين إلى رحابها من المتعلمين والمدرسين. مما يؤثر سلبا في عادة القراءة لدى المتعلمين، فإن لم توفر المدرسة لهم بيئة لاكتساب مهارات القراءة وسبل جعلها عادة يومية، ولم يجدوا في بيت الأسرة ما يسد نهمهم المعرفي وجوعتهم في التعلم، انصرفوا إلى ملهيات التكنولوجيا من هواتف «ذكية» وألعاب تفاعلية إلخ، والأخطر من ذلك انخراطهم في الاستهلاك اليومي لما تعرضه مواقع التواصل الاجتماعي، والتقاطهم الساذج لبرامج التفاهة الإعلامية وتسفيه العقول. صناعة مخربة للإنسان والعمران.

أما عن علاقة منظومتنا التربوية التعليمية بالتكنولوجيات الحديثة، فإن الأزمة العالمية الراهنة لعام 2020 الناتجة عن تفشي جائحة كوفيد 19 في العالم بأسره، وضرورة تعويض التعليم الحضوري بالتعليم عن بعد عبر وسائط التكنولوجيا، بينت مدى استعداد المنظومة والوزارة الوصية وقدرتها على تدبير المرحلة؛ ضبابية في التخطيط وارتباك في التدبير ما أضر بمبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين الذين تأثروا سلبا، نظرا لضعف الوارد المادية وعدم توفر الوسائط (الهواتف الذكية والحواسيب) في المناطق المهمشة، وإن حاولت الوزارة تجاوز هذه التحديات ببث مواد تعليمية عبر القنوات التلفزية الرسمية، لكن ذلك لم يكن كافيا.

كما طرحت الأزمة الصحية مجموعة من القضايا الإشكالية، التي تسائل تمثلاتنا للمعرفة المقدمة لمتعلمي هذا الجيل؛ فإن «العملية التربوية الحالية ترتبط بالمؤسسة التعليمية المادية الواقعية، وبالعلاقة التفاعلية الواقعية مع المعلم / الأستاذ في مجال جغرافي واقعي مشترك. أما مع اعتماد «التعليم عن بعد» فسنصبح في وضع افتراضي: القسم افتراضي، والأستاذ / المعلم افتراضي، والعلاقات البيداغوجية علاقات افتراضية... فما الملامح التي ستكون عليها هذه التربية الافتراضية؟ وكيف يمكننا ابتكارها بما أننا نعتقد جازمين أن مجال التربية سوف لن ينجو من «جائحة» الرقمنة؟».[1]

أعتقد أننا على عتبة براديغم تربوي جديد، يلغي الأشكال التقليدية لمدرسة الحقبة الصناعية التي ما تزال تثقل كاهل مدرستنا. وإننا وإن بذلنا الجهد كله في توفير البنى اللوجيستية والوسائل التكنولوجية والمنصات التعليمية، لا يعدو ذلك مضيعة للوقت والجهد ما لم نغير البراديغم التربوي التعليمي، وتسري روحه في تمفصلات النموذج البيداغوجي والمنهاج

1- السيدي والتاقي (2020)، ص. 29.

والبرامج والمقررات ومضامين الكتب المدرسية، كما يسيطر على مجريات التخطيط والتدبير والممارسات الديداكتيكية، وبالتالي في طبيعة العلاقات البيداغوجية ومخرجات العملية التعليمية التعلمية برمتها.

خاتمة

سعى هذا المقال إلى تحديد بعض مواطن التعثر في مقاربة المنظومة التربوية للعلاقات البيداغوجية، عبر لغة حاولت تشخيص الواقع كما هو باعتماد وثائق رسمية صادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ومنشوراته وتقرير المجلس الأعلى للحسابات، لنخاطب المعنيين بلغة الأرقام والإحصائيات الصادرة عن المؤسسات الرسمية المعتبرة.

ونرى أن العلاقات البيداغوجية من أهم مفاتيح معضلات منظومة التربية والتكوين ببلادنا؛ فمتى كانت ركائز العملية التعليمية التعلمية متوازنة تحققت أهداف التعلم وغاياته، وإن المدخل الرئيس ليكمن في وجود إرادة لإصلاح حقيقي للمنظومة التربوية بالمغرب، وسعي جاد للنهضة بالمدرسة العمومية وبالعاملين فيها مدرسين وإداريين وأعوانا. ولا سبيل إلا ذلك ما لم يكن التصور المراد واضحا، فإن التصور عنوان التصرف والنتائج والمآلات متعلقة بمعرفة أصول الأسباب وصحة الغايات.

المراجع المعتمدة

الخياري، عبد الله. (يناير 2013) مهام المدرس وكفاياته. مجلة دفاتر التربية والتكوين، (9/8)، 21-28.

منصف، عبد الحق. (نونبر 2009) مشكلات العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية. مجلة دفاتر التربية والتكوين، (1)، 30-42.

شقور، حكمت. (نونبر 2013) العلاقة بين المدرس والمتعلم في بعديها البيداغوجي والاجتماعي. مجلة دفاتر التربية والتكوين، (10)، 73.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015)، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، الرباط.

المجلس الأعلى للحسابات (ماي 2018)، تقرير حول تقييم المخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية، الرباط.

وزارة التربية الوطنية (2019)، مذكرة رقم: 19/114 الصادرة بتاريخ 2019/10/08، «الأستاذ الرئيس» بالثانويات الإعدادية والثانويات التأهيلية. الرباط.

تقرير المجلس الأعلى للتعليم (2008)، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، إنجاح مدرسة للجميع، ج1، الرباط.

تقرير المجلس الأعلى للتعليم (2008)، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، هيئة ومهنة التدريس، ج4، الرباط.

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، الأطلس المجالي الترابي للانقطاع المدرسي 2014-2018، الرباط.

السيدي، محمد. والتاقي، محمد (يوليو 2020)، جائحة كورونا وصدمة رقمنة العملية التعليمية بالمغرب، الدليل المعرفي لجائحة كوفيد 19 لجامعة محمد الخامس بالرباط، منشورات جامعة محمد الخامس، الرباط.

Philippe Meirieu et Sylvain Wagnon (2018). « Pédagogie : la fin de la naïveté !», Trema, N° : 50.

Instance Nationale d’Évaluation -PIRLS 2016- auprès du Conseil Supérieur de l’Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, (2019). Résultats des élèves marocains dans l›étude internationale sur le progrès en littératie (PIRLS 2016), Rabat,2019.


Manar al islam
islamanar.com



دور أنشطة الحياة المدرسيّة

في تـجويد العلاقة البيداغوجيّة بين المدرّس والمتعلّم

الأندية التّربويّة نموذجا

ذ. أشرف اقريطب
باحث بجامعة ابن طفيل - القنيطرة

الكلمات المفاتيح:

الحياة المدرسية، التنشيط، الأندية التربوية، العلاقات البيداغوجية، نادي القراءة، نادي المسرح، برنامج 20 دقيقة.

ملخص

بينا في هذه الدراسة، أهمية تفعيل الأندية التربوية وضرورة نقلها من الوجود الصوري / الورقي إلى التفعيل والأجرأة خدمة وتكاملا مع الأنشطة الصفية، وحلا من الحلول المقترحة لبناء مدرسة مفعمة بالحياة، تُحقق الانجذاب للمتعلم وتحفز المدرس على البذل والعطاء.

لقد حاولنا في هذه الدراسة، توضيح أهمية الأندية التربوية في تحقيق مجموعة من الكفايات، ودورها في رسم علاقة بيداغوجية متينة بين المدرس والمتعلم، وخلق دينامية وحركية في علاقة المدرس النشيط بجماعة المتعلمين.

تقديم

اخترنا الحياة المدرسية موضوعا لهذه الدراسة، لأننا نفترض أن أنشطة الحياة المدرسية ممثلة في الأندية التربوية باختلاف مسمياتها وأهدافها باستطاعتها أن تفلح في تجويد العلاقة البيداغوجية القائمة بين المدرس والمتعلم من جهة وبين المدرس في علاقته بالمفتش والإدارة وجمعية الآباء من جهة ثانية. افتراضنا هذا نابع من خلال تجربتنا في التدريس وانخراطنا الفعّال في تفعيل الأنديّة التربويّة.

لقد ترسخ في ذهننا أن المدرّس اليوم، يضطلع بدور أساسي في العملية التعليمية التعلمية ليس فقط داخل الفصول الدراسية. لكن أيضا خارجها، ولأجل أن يقوم بدوره على الوجه الأكمل يفترض فيه أن يكون أستاذا ناجحا داخل الفصل الدراسي وخارجه، بمعنى أن يكون أستاذا نشيطا يجمع صفات القارئ النّهم والمسرحي المجتهد والمخاطِب المؤثّر... إننا نثق أن المدرّس الذي يملكُ هذه الصفات ستجعله قادرا على إقامة علاقات جيدة مع المحيط الذي يشتغل فيه (المتعلمون، الإدارة، جمعية الآباء).

إننا نبحث عن خلق بدائل في المدرسة المغربية، ولخلق هذه البدائل لابد أن تكون علاقة المدرس بباقي الشركاء؛ علاقة مبنية على الثقة والاستعداد لتحقيق بيئة مريحة يكون فيها مبدأ نكران الذات هو المبدأ السائد لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، هذا النجاح سيؤسس لا محالة لعلاقات بيداغوجية متينة بين المدرس والمتعلم من جهة وبين المدرس وباقي الشركاء من جهة ثانية، كما سيخّلصنا من تزايد ظاهرة العنف في الوسط المدرسيّ وأحكام القيمة التي تنقص من قيمة المدرس في المجتمع، من هذه البدائل التي نقترح أن نعطي قيمة أكبر للنوادي التربوية وإخراجها من الوجود الورقي إلى الواقع الميداني لأنها -في نظرنا- قادرة على خلق بيئة للعطاء والإبداع المتبادل بين المدرس كمنشط ومراقب ومشارك والمتعلم كمبدع وفاعل رئيسي، وتعلم كيفية التواصل مع الغير، وتكوين علاقات إنسانية ناجحة.

ولمعالجة هذا الموضوع، عملنا على تقسيمه إلى ثلاثة محاور أساسية: أولها عبارة عن مدخل مفهومي عرفت فيه بمفاهيم الحياة المدرسية والتنشيط والعلاقات البيداغوجية والأندية التربوية. أما الثاني فيبرز أهميّة ودور الأندية التربوية)ناديا القراءة والمسرح نموذجا(في تجويد العلاقات البيداغوجية بين المدرس والمتعلم، وبسطت في الثالث وجهة نظر عبارة عن مقترح نشاط تربوي تحت اسم 20 دقيقة من القراءة نفترض أنه سيساهم في تطوير الكفاية القرائية لدى المتعلمين وكذا في تحقيق الانجذاب لحصص القراءة وتعزيز الثقة لدى المتعلم في علاقته بمدرسّه.

أولا: مدخل مفهومي

1. مفهوم الحياة المدرسية

تعد الحياة المدرسية حسب دليلها الصادر عن وزارة التربية الوطنية غشت 2008 «صورة مصغرة للحياة الاجتماعية في أماكن وأوقات مناسبة، وتهتم بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيئة التدريس والإدارة ويسهم فيها مختلف الشركاء»[1].

نلاحظ في هذا التعريف أن الحياة المدرسية تشكل صورة صغرى للحياة الاجتماعية التي يحياها التلميذ، فهو يتأثر بعوامل التنشئة الاجتماعية المختلفة التي يتلقاها)الأسرة، الإعلام، الشارع...(قبل ولوجه للمدرسة، وعليه فالحياة المدرسية تختلف عن باقي المؤسسات الاجتماعية لأنها: حياة منظمة ومضبوطة تقوم على تمهير المتعلم)ة(وجعله قادرا على الإبداع والتواصل الفعّال، لذا فالهدف الأسمى للحياة المدرسية هو مساعدة المتعلم)ة(على صقل مواهبه وقدراته الحسية والحركية والفكريّة، لتجعل منه فاعلا في المجتمع في محيطه ومجتمعه.

في هذا الإطار، لا بد من مناقشة علاقة المدرسة بالمجتمع، فالأنشطة والممارسات داخل المدرسة ينبغي أن تكون هادفة وأن تؤثر في المجتمع الذي توجد فيه. أي أن تلعب دور المنقذ لشخصية التلميذ، وتدريبه عبر مختلف أنشطتها التفاعلية)المسرح، الخطابة...(على اكتساب الحس النقدي الذي سيخوّل له مواجهة التأثيرات والصدمات التي يتلقاها من الشارع والإعلام، بمعنى أن الحياة المدرسية تقوم بإعداد التلميذ للتكيف مع مختلف أساليب الحياة الاجتماعية، فالتلميذ المنخرط بفعالية ودينامية في أنشطة الحياة المدرسية سيسهل عليه الاندماج الفاعل والإيجابي سواء في محيطه الضيق)الحي(أو في محيطه الواسع)المجتمع(.

تأسيسا على ذلك، يرتبط مفهوم الحياة المدرسية بالتفكير في تكوين تلميذ قادر على مواجهة مختلف التحديات، ليس على مستوى المدرسة فقط، لكن أيضا خارج محيط المؤسسة، أي أن الحياة المدرسية تشبه ذلك المدرب الذي يزود لاعبيه بالخطة الناجعة والقراءة المسبقة للإطاحة بالخصم؛ فالتلميذ عندما سيكتسب القدرة على الخطابة والقدرة على التغلب على

1- وزارة التربية الوطنية، دليل الحياة المدرسية، الرباط، غشت 2008، ص 17

الخجل والانطواء والقدرة على التواصل مع أساتذته والنجاح في إقناعهم... فإنه سيصبح ذا شخصية مستقلة ومتزنة تتصرف بتبصر ورويّة أمام تحديات الحياة.

2. مفهوم التنشيط

يعد مفهوم التنشيط مفهوما تتجاذبه العديد من الحقول المعرفية، منها علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية وغيرها، وغالبا ما يرتبط التنشيط ببعث الروح والحركة في العملية التعليمية التعلمية لتحقيق غايات تربوية وثقافية ورياضية.

ورد مفهوم التنشيط في المعجم الموسوعي لعلوم التربية مقرونا بكلمة ثقافي، إذ لم نعثر في المعجم المذكور على مفهوم التنشيط مستقلا عن مجاله، وهو –في نظرنا- اختيار وفصل منهجي، إذ أشار المعجم إلى الجانب الذي نبحث عنه من مصطلح التنشيط ألا وهو الجانب التربوي / التنشيطيّ، إذ يقول إن «التنشيط الثقافي المؤسسي يتم في المسرح أو المخيم أو المدرسة. وهذا النوع الأخير يهدف إلى تحقيق غايات تربوية أو ثقافية رياضية»[1]. ويُعرّف Delorme التنشيط بكونه «لفظا يستحضر العلاقات الإنسانية التي تسعى لإشاعة الدفء، حيث تعني لفظة نشط animer إضفاء الحياة، ومعنى animé الروح»[2]، لقد حدد هذا التّعريف الأدوار والمهام المنوطة بالمدرس المنشط، والتي من بينها؛ بعث الحياة والروح في نفوس وأذهان ونفسيّة جماعة المتعلمين ونقلهم من حالة الجمود والسكون إلى حالة الحركية والإبداعية في أنشطتهم سواء الصفية أو اللاصفيّة.

انطلاقا من هذين التعريفين، يمكن تعريف مفهوم التنشيط L'animation بأنه؛ مجموعة من التصرفات والإجراءات التربوية، التي يشكلها المعلَم والمتعلَم في الآن نفسه؛ لتحقيق الكفايات المسطرة والمتعاقد حولها، إذ يبقى الهدف الأساسي من التنشيط؛ هو إدماج الفرد في الجماعة وتحقيق تواصل سلس وفعّال بين أعضاء هذه الجماعة، بعيدا عن ما ينطلق منه بعض أساتذة اليوم من تمثلات نمطية غير متبصّرة، مفادها أن العملية التربوية ساكنة، غاضين الطرف بقصد أو بغير قصد عن حقيقة أن متعلم اليوم / جيل اليوم له خصوصيات

1- أوزي، أحمد. المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 115

2- اكويندي، سالم. ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2001، ص 138

مختلفة[1] على المدرس الإلمام بها ليكوّن مع المتعلم علاقة بيداغوجية مفعمة بالحيوية والتفاعل والإبداع.

3. مفهوم العلاقات البيداغوجية

سنحاول هنا تعريف كل مفهوم على حدة لإظهار أهمية المفهوم. نبدأ بتحديد مفهوم العلاقة.

نجد في المعجم الفلسفي تعريفا مهما للعلاقة إذ يقر «أن وجود الكائن وتطوره يتوقف على مجموع علاقاته بالأشياء الأخرى»[2].

نلاحظ في هذا التعريف، أن لا وجود لكائن منحصر في ذاته بشكل مطلق، أي لا وجود للأشياء خارج علاقاتها، فالمدرس مثلا لا يمكن أن يدرّس دون نسج علاقة مع المتعلم، هذه العلاقة القائمة على التعاقد الديداكتيكي والثقة هي التي تعطي معنى للتعلمات التي يتلقاها المتعلم داخل الفصل الدراسي أو خارجه عندما يتعلق الأمر بأنشطة الحياة المدرسية.

أما بالنسبة إلى مصطلح البيداغوجيا؛ فقد عرّفها معجم مصطلحات التربية بـ «مجموع المعتقدات التربوية والوسائل المتنوعة التي يشيع استخدامها بين المربيين لبلوغ أهداف المجتمع في بناء مواطنيه وتشكيل سماتهم العقلية والخلقية»[3].

في هذا التعريف، نجد إشارة إلى كلمة بناء، بمعنى أن الغرض من الوسائل المتنوعة التي يتبناها المدرس في التحضير لدرسه أو لنشاط معين، أن يضع في حسبانه مدى قابلية هذه الاستراتيجيات في تشكيل هوية التلميذ المغربي عقليا عبر تنمية حسه النقدي والتأويلي، وخلقيا عن طريق تهذيب سلوكه وإكسابه القيم الإسلامية الوطنية والحضارية.

1- من هذه الخصوصيات الضجر من كثرة الدروس، والإحساس بالملل، فجيل اليوم جيل السرعة والتقنيّة بامتياز
2- أوزي، أحمد. المعجم الفلسفي، منشورات مجلة علوم التربية العدد 45، ط1، 2018، ص 92
3- الزكي، أحمد عبد الفتاح. معجم مصطلحات التربية لغة واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2004، ص 69

وفي هذا الصدد، ذهب الحسن اللحية إلى تعريف البيداغوجيا باعتبارها «كل نشاط يقوم به المدرس من أجل تنمية تعلم محدد لدى الغير»[1]. فأي نشاط تربوي لا يضع في حسبانه إكساب المتعلم تعلمات محددة لا يمكن اعتباره نشاطا بالمفهوم الكامل للكلمة.

بعد أن حددنا كل مفهوم على حدة، يحق لنا أن نتساءل الآن عن؛ ماذا نقصد بمفهوم العلاقات البيداغوجية؟

يقصد بالعلاقة التربوية «مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلم، والتي تتم في الوقت نفسه بين المدرسين والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم»[2].

يحيل هذا التعريف إلى ما أشرنا إليه سابقا في تعريفنا لمفهوم العلاقة، إذ ذكرنا أن المدرس لا يستطيع إنجاح درس ما أو نشاط تربوي محدد دون تفاعل مباشر وناجح مع المتعلم، فالمدرسة في نهاية المطاف هي شبكة من العلاقات المركبة التي تجمع المدرس بالمتعلم، والمتعلم بالمتعلم، والمدرس بالإدارة، والمدرس بجمعية الآباء... هذه العلاقات لا يمكن أن تنجح إذا فكّر كل طرف لوحده، بل ينبغي النظر إلى هذه العلاقات باعتبارها كتلة واحدة تؤثر وتتأثر، فمثلا علاقة المدرس بالمتعلمين تشكل حقلا وافرا من التفاعلات الاجتماعية تتوزع بين الانجذاب والنفور، بين الحب والكراهية، بين الثقة والريبة، بين الإبداع والتقليد.

لهذه الاعتبارات وأخرى، ندافع في ورقتنا عن قدرة النوادي التربوية على خلق دينامية بين المدرس والمتعلم، تتأسس على الانخراط الفعال لتجاوز تعثرات القسم، كما تشكل فرصة أمام المدرس لاكتشاف مواهب المتعلم وترشيدها وتصويبها وتوجيهها، وفرصة أمام المتعلم لوضع كامل ثقته في مدرسه واكتشاف مدى كفاءته وجهوده في إنجاح العلاقة التربويّة التي تجمع بينهما.

4. مفهوم النادي التربوي

يُقصد عموما بالأندية التّربويّة، تلك الآليّات العمليّة والفعّالة في بعث الروح للحياة المدرسيّة، بصيغة أخرى، هي مجموعة من الأنشطة التربوية الهادفة التي ينظمها المدرس على

1- اللحية، الحسن. دليل المدرس التكويني والمهني، دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، ط1، 2008، ص 72.
2- آيت موحى، محمد. العلاقة التربوية: طبيعتها وأبعادها، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، نونبر 2009، ص 11.

شكل نشاط وينخرط فيها المتعلمون بشكل فعّال وإيجابي، هذه الأنشطة قد تكون ثقافيّة أو رياضيّة أو فنيّة.

ويعرّف دليل الأنديّة التّربويّة الصادر عن مديرية المناهج والحياة المدرسية غشت 2009 النادي التّربويّ بـ «الإطار التنظيمي والآلية المنهجية لمزاولة وتفعيل أنشطة الحياة المدرسية التي تنظمها المؤسسة بتعاون مع الشركاء وبإسهام فاعل من المتعلمين والمتعلمات»[1].

إن الأندية التربوية إذن، نشاط أو عمل يرتكز على الجانب الحيويّ والإبداعيّ في مزاولة الأنشطة اللاصفيّة، وهي أنشطة تواكب تحقيق أهداف الدرس وتخضع لتوجهات المؤسسة، فالمدرس عندما يضع نشاطا قرائيا أو مسرحيا يُخطط آنذاك لمعالجة مشكلة صفية؛ مثلا يمكن لنادي المسرح عبر أنشطته المختلفة أن يساعد المتعلم الخجول داخل الفصل على التغلب على عقدة الخجل وجعله قادرا على التواصل مع أستاذه وأقرانه ومحيطه الخارجي بكل أريحية وثقة في النفس، بما يجعل النشاط المسرحي هنا ينهض بدور مهم في معالجة مشكلة لا يتيح الزمن المدرسي داخل الفصل الإمكانية والفرصة لمعالجتها[2]، لذا استنجدنا بالأندية التربوية بوصفها فاعلا أساسيا لإنجاح عمل المدرس داخل القسم.

ثانيا: أهمية الأنديّة التربوية في تجويد العلاقات البيداغوجية: ناديا القراءة والمسرح نموذجا

يأتي التفكير في أهمية الأندية التربوية انطلاقا من الحقيقة التالية؛ أنّ متعلّم اليوم، يملك حسًّا حركيًّا قويّاً وطاقة كبيرة، هذه الطاقة والحركية نُعاينهما بشكل أكبر في سلك الثانوي بنوعيه الإعدادي والتأهيلي؛ فالمتعلّم في هذه المرحلة وهي مرحلة المراهقة، تعتبر بالنسبة له مرحلة للتمرد وإثبات نفسه.. لذا على المدرّس استحضار هذه التحولات أثناء تحضيره للدروس والأنشطة، إذ يظل رهان المُدرّس الجيّد والمواكب للمستجدات هو البحث عن الحلول التربوية الناجعة في جعل علاقته بالمتعلم علاقة قائمة على الاحترام المتبادل والثقة... حتى نُوقف نزيف حالات العنف التي تكاثرت مؤخرا في الوسط المدرسي.

1- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، 2009، دليل الأندية التربوية، ص 4.

2- التقيد بأهداف الدرس، وضيق زمن الحصص، واستحالة معالجة مشكل كل تلميذ على حدة نظرا لمشكل الاكتظاظ وضغط إنهاء المقرر.

استحضارا للمعطيات أعلاه، نبيّن في هذا المحور أهمية تفعيل الأندية التربوية من داخل المؤسسات ودورها التربوية في خلق علاقة بيداغوجية متينة بين المدرس والمتعلم من جهة، وبين المدرس وباقي الشركاء من جهة ثانية، وأمام تعدد الأندية التربوية)القراءة، المواطنة، البيئة، الرياضة، المسرح، الخطابة... (، اخترنا نادي القراءة والمسرح نموذجا للفحص والتحليل.

أ. نادي القراءة

نعرف بداية مفهوم القراءة، إذ تُعرّف بأنها «عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه. وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني»[1]. نلمس في هذا التعريف أن القراءة ليست بالعملية السهلة البسيطة بل تحتوي على كثير من التعقيد والصعوبة، إذ يتداخل فيها ما هو عقلي بما هو فهمي ومعرفي، فالعقل يحاول تفكيك الرموز التي تلتقطها عين القارئ وفهم معانيها، ولحصول هذا الفهم لا بد من توفر القارئ على عُدّة معرفية وخبرة بالنصوص لتحقيق الفهم والإقراء، لكي تصبح القراءة عملية إنتاج وتحويل للنص.

إننا نبحث عن القراءة الحيّة للنصوص، أي القراءة الإنتاجية، وقد «ميز Althusser بين نوعين من القراءة؛ القراءة المنفعلة والقراءة الفعالة، فالأولى تقف وقفة سلبية أمام المقروء وتستهلك كل النص بدون تمحيص أو نقد، في حين تقوم الثانية على إعادة إنتاج النص ومحاورته ونقده»[2]. يمكن أن نتساءل هنا؛ كيف يمكن تحقيق القراءة الفعّالة لدى المتعلم؟ أو بصيغة أخرى: ما هو دور نادي القراءة في تحقيق القراءة الفعالة والحية بالسلك الإعدادي؟ وبالتالي تعزيز الثقة لدى المتعلم في مدرّسه وأساليبه، وجعل العلاقة البيداغوجية بينهما قائمة على الإبداع والمنافسة، وكذا في تحقيق مبدأ الإقرائية وتذوق النصوص سواء المقررة بالكتب المدرسية أو تلك المقترحة للقراءة الحرة.

يعرف مدرّس اللغة العربية أثناء مرحلة التقويم التشخيصي -الذي يسبق البداية الفعلية للدروس- بوسائله المختلفة، مستوى كل متعلم في المادة، على مستوى حسن القراءة أو ضعفها ومستوى التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، وكذا على مستوى التمكن من قواعد اللغة. نفترض

1- مكسي، محمد. الدليل البيداغوجي مفاهيم ومقاربات، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، ط1، 2003، ص 66.

2- بنعبد العالي، عبد السلام. القراءة رافعة رأسها، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2019، ص 6.

هنا أنّ المدرس لاحظ عدم تمكن بعض المتعلمين من القراءة السليمة، خاصة أن متعلم الأولى إعدادي مثلا يُفترض أنه تعلم أبجديات القراءة والحروف بالسلك الابتدائي.

طبعا، لا يمكن للمدرّس داخل الزمن المدرسي الضيق وضغط إنهاء المقرر أن يحسّن مستوى كل المتعلمين في القراءة، لذا نقترح هنا الاستنجاد بنادي القراءة كآلية فعالة لتحقيق انجذاب المتعلم لحصة القراءة، لكيلا يعاني من النقص في علاقته بأقرانه والخجل والتردد في علاقته بمدرسه.

إن تأسيس نادي القراءة يبقى مطلبا ملحا لمعالجة إشكالات القراءة لدى المتعلمين، عن طريق؛

أولا: تخصيص حصة أو حصتين كل أسبوع، تستهدف هذه الحصص تحسين علاقة المتعلمين بالمقروء.

ثانيا: العمل بنظام الجماعة، أي إشراك جميع أساتذة المادة في النادي.

ثالثا: العمل بدقة على اختيار المتعلمين الذين هم في حاجة إلى تعزيز كفايتهم القرائية.

رابعا: جعل حصص النادي حصصا ممتعة ومشوقة بعيدا عن التلقين والملل.

خامسا: اختيار نصوص مناسبة في حجمها وواضحة وجذابة، قريبة من محيط المتعلم، ترفق بشروحات مساعدة وسياقات مختلفة للكلمات الصعبة وأسئلة تبحث عن قياس فهم المتعلم للمقروء، وهذا سيبعدنا عن التقيد الحرفي بأسئلة الكتاب المدرسيّ.

سادسا: تنظيم مسابقات أحسن قراءة للنص، لتحفيز المتعلمين. ويستحسن أن تكون الجوائز عبارة عن كتب.

سابعا: دفع المتعلمين إلى تقديم قراءات نقدية في بعض النصوص، مما سيجعلهم يتعلمون أولا منهجية قراءة نص معين، وكذا دفعهم إلى التمكن من الحس النقدي، وثانيا إيصالهم إلى مرحلة إعادة إنتاج النص.

ثامنا: ربط أنشطة نادي القراءة بالقيم، أي غرس مجموعة من القيم الإسلامية والوطنية والحضارية وبثها في المقروء.

هذه الاقتراحات وغيرها، ستمكن المتعلمين من الانجذاب إلى حصص القراءة، وبالتالي الانجذاب إلى طريقة المدرس في التدريس، كما ستمكنهم من حسن تدبير أوقات الفراغ، وستشجعهم على التواصل مع الكتاب المحليين والتعرف على إبداعاتهم عن طريق استدعائهم لحصص نادي القراءة، وبالتالي سيحصل عندهم معرفة جيدة بتراثهم المحلي والجهوي.

ب. نادي المسرح

يُقصد بالمسرح المدرسيّ؛ ذلك النشاط الحركيّ والوجداني العاطفي الذي يقوم على التمثيل والحوار والديكور، فالمسرح كما نعلم، تجتمع فيه فنون عديدة كالرسم والديكور والتواصل... لذا أطلق عليه أب الفنون بامتياز. لأن فائدته كبيرة في صقل موهبة المتعلم في الإلقاء والترديد والغناء والتمثيل وفي كتابة المشاهد والحوارات واللّوحات.

لا يختلف اثنان حول أهمية المسرح المدرسي ودوره الإيجابي في تهذيب الذوق الفني وتخليق الحياة المدرسية. ولا يمكن الحديث عن مدرسة جديدة دون ربط هذا الحديث بلفظ المسرح، مما دفع أحمد أوزي إلى اعتبار أنّ لفظ المسرح « أخذ يتسع ويطلق على العديد من المدارس التي أدخلت تغييرا وتجديدا على أساليبها التعليمية»[1].

قادنا البحث في مفهوم المسرح المدرسي، إلى معاينة الخلط الحاصل بين مفهومي المسرح المدرسي ومسرحة الدروس، ولإزالة هذا اللبس المفهومي / الاصطلاحي نقول: إن المسرح المدرسي هو كل نشاط حركي يقوم على تقنيات التشخيص والحوار... عن طريق معالجة مواضيع عامة)ذكرى المسيرة الخضراء، الفقر، التعليم...(طبعا مع مراعاة الجانب التربوي في كتابة السيناريوهات، كما أنه يقام غالبا خارج حجرات الدرس وبحضور مختلف شركاء المؤسسة، في حين مسرحة الدروس نقصد بها: تحويل درس مقرر بالكتاب المدرسي إلى حوار، سواء كان هذا الدرس مقطعا نصيّا أو قاعدة لغوية.

نطرح هنا السؤال الآتي: كيف يمكن لنادي المسرح أن يساهم في تجويد العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم؟ وبصيغة أخرى: كيف نستغل نادي المسرح في معالجة الضعف اللغوي والنفسي لدى المتعلم؟ نقصد هنا ضعف المتعلمين في مكون الدرس اللغوي وعدم استحضار هذه القواعد أثناء تعبيرهم الكتابي والشفهي، ونقصد بالضعف النفسي: عدم قدرة بعض

1- أوزي، أحمد. المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مرجع مذكور، ص 228.

المتعلمين على الحديث بطلاقة وأريحية، ووجود متعلمين يعانون من الانعزال والانطواء وضعف التعبير بلغة الجسد. طبعا الافتراض هنا أن المدرس المنشط سيكسب نقطتين جراء انخراطه في مسرحة الدروس، النقطة الأولى معالجة قصور المتعلمين في مادتّه، والنقطة الثانية تكوين علاقة جيدة بالمتعلمين قائمة على الثقة والإبداع.

يمكن لنادي المسرح المفعّل بشكل إيجابي تحقيق أهدافه التربوية، خاصة على مستوى معالجة حالات الانطواء والانعزال لدى المتعلمين، عن طريق؛

- إنشاء النادي من طرف مدرسين يحبون العمل المسرحي ويؤمنون بقدرته على إحداث التغيير.
- اختيار المتعلمين الذين هم في حاجة لأنشطة النادي.
- تحويل النصوص والقواعد التي وجد المتعلم صعوبة في فهمها إلى مسرحيات تربوية بهدف تحقيق الفهم المراد.
- اللعب على إخراج المتعلمين من حالات الانعزال عن طريق إعطائهم أدوارا رئيسية في المسرحية.
- تنظيم مسابقات أحسن دور مسرحي، بهدف تشجيعهم على الإبداع وزيادة الثقة بالنفس.
- تنظيم ورشات تكوينية لفائدة المتعلمين تستهدف تعليمهم فن التشخيص والإلقاء واستعمال لغة الجسد أثناء الحوار.
- استقبال النادي لكتّاب مسرحيين للاستفادة من خبراتهم بغرض تطوير أنشطة النادي.
- انفتاح النادي على بقية الأندية التربوية الأخرى، مثل نادي الرسم والديكور ونادي الخطابة... حتى يكون الهدف التربوي مشتركا بين الأندية.

لا يمكن تصوّر مدرسة بدون مسرح، لذا يبقى تأسيس نادي المسرح أولوية وضرورة ملحة، لمعالجة بعض المشكلات الصفية، وأيضا لتحقيق علاقة تربوية قائمة على الإبداع والاحترام والثقة بين المدرس ومتعلميه، وهنا لا نطلب من المدرس أن يكون مخرجا مسرحيًّا محترفا أو

كاتب سيناريو جيد، لكن ندعوه إلى الاجتهاد والبحث دائما عن الوسائل الناجعة والميّسرة لعمله البيداغوجي والمعرفي والديداكتيكي.

ثالثا: مُقترح نشاط 20 دقيقة من القراءة لتحقيق الانجذاب إلى حصص القراءة وتنمية الكفاية القرائية.

يهمنا أكثر، في هذا الصدد، أن نتقاسم تجربة حية قمنا بها على مدار السنة الحاليّة. يتعلق الأمر بإنشاء نادٍ للقراءة، هدفنا من خلاله إلى معالجة الإشكالات الصفية في مكون القراءة، كصعوبة القراءة والملل أثناء قراءة النصوص، وضعف القراءة الجهرية للنصوص، وعدم تمثل المتعلم للمقروء، وابتعاد النصوص عن محيط المتعلم خاصة القروي منه، وكذا سعينا إلى تحقيق الانجذاب لأسلوب المدرس في حصص مكوّن القراءة.

خطة الاشتغال:

- إنشاء نادي القراءة في بداية السنة، يتضمن فريقا متنوعا من المدرسين، خاصة أساتذة اللغات، مع إشراك المتعلم في عضوية النادي؛ أي جعله رئيسا وكاتبا ومقررا للنادي، وحصر دور الأساتذة في التوجيه والإرشاد؛
- تخصيص عشرين دقيقة من القراءة في الأسبوع، يتم فيها تحويل قاعة الأنشطة إلى مكتبة مدرسية، توزع الكتب والنصوص والقصص على المتعلمين المنتمين للسلك الإعدادي والذين لديهم ضعف في القراءة السليمة وفهم النصوص، في جو يسوده الصمت والانضباط، مع تكليف مقرر لكل حصة[1]؛
- تكليف المتعلمين أثناء النشاط بمهام التقرير وتوزيع النصوص المختارة، ومراقبة ضوابط القراءة داخل فضاء المكتبة؛
- المدرسون أثناء زمن النشاط، ينخرطون أيضا في فعل القراءة، لجعل المتعلم يحس أن مدرّسه يفعل ما يقول، ولتأكيد أهمية القراءة؛

1- التلميذ المقرّر تحت إشراف المدرسين، سيستفيد من اكتساب مهارة كتابة تقرير التي توجد ضمن مقرر الثانية إعدادي.

- أثناء حصة توزيع النصوص القصصية، يقسم المتعلمون إلى مجموعات وبعد انقضاء العشرين دقيقة يطلب من كل مجموعة استخراج الأحداث والشخصيات والزمكان والحبكة...؛
- استحضار عنصر التشويق والمتعة في اختيار النصوص، والعمل على اختيار المواضيع القريبة من محيط المتعلم؛
- يُطلب من القراء، التسطير على الكلمات الصعبة لشرحها بعد انقضاء زمن النشاط، ووضعها في سياقات مختلفة، مما سيساعد على تنمية المعجم الوظيفي للمتعلم؛
- يطلب منهم أيضا، بعد كل نشاط تسجيل ما يجدونه مفارقا بين هذه التجربة وبين طريقة قراءة النصوص داخل القسم؛
- بعد كل شهر، يقيم المدرسون نتائج المشروع، بهدف الارتقاء به؛
- دعوة النادي لروائيين وكتّاب مغاربة لتقديم خبرتهم في مجال القراءة، وكذا لعقد ورشات تكوينية لفائدة المتعلمين تستهدف مدّهم بالطرق الصحيحة لفعل القراءة؛
- ينخرط نادي القراءة أيضا، في تحضير المتعلمين لمسابقات القراءة الوطنية والجهوية والمحلية؛
- بعد توالي الحصص، يُقترح تنظيم قراءات في كتب قصيرة الحجم من قبل المتعلمين تحت إشراف أساتذتهم؛ لاكتساب منهجية تقديم قراءة في كتاب، ولتنمية الحس النقدي لدى المتعلم.
- تُشكل مجموعات القراءة بناء على تقييم التلاميذ في أسابيع التقويم التشخيصي في مكون القراءة، وللمدرس كامل الصلاحية في انتقاء التلاميذ الذين هم في حاجة إلى أنشطة نادي القراءة.
- يُستحسن إعداد ملف خاص بكل متعلم ومتعلمة تُدون فيه عدد الكتب التي تمّت قراءتها وعدد الكلمات التي اكتسبت ودرجة التطوّر، مع وجود خانة خاصة بملاحظات المدرّس. هذا الملف يكون بمثابة شبكة لتقويم المنجَز القرائي للمتعلمين.

حصاد المقترح:

- انخرطنا هذه السنة، في تطبيق هذا المقترح القرائي، ولله الحمد حققنا النتائج التالية؛
- لأول مرة يؤسس نادٍ بالمؤسسة يحمل اسم نادي القراءة؛
- فعلنا أنشطة النادي بشكل أسبوعي وبانضباط تام، بعيدا عن الإنشاء الصوري للأندية على الورق.
- حددنا الأهداف بشكل واضح، وتجندنا لتحقيقها؛
- جعلنا المتعلم يتصالح من جديد مع الكتاب، وحققنا لديه فعل القراءة الحية والفعالة؛
- سجلنا ارتياحا كبيرا لدى الأطر الإدارية وجمعية الآباء، التي أقرت بجدية المشروع واعتبرته سابقة في تاريخ المؤسسة؛
- تأهلت إحدى التلميذات المستفيدات من النشاط، إلى المسابقة الجهوية بتطوان لشبكة القراءة بالمغرب بعد إتمامها قراءة عشرين كتابا، إذ حصلت على الرتبة الثانية؛
- تأهل ثلاث تلميذات إلى المسابقة الإقليمية لتحدي القراءة العربي بعد إتمامهن قراءة خمسين كتابا، وقد كانت المنافسة قوية مع باقي المتسابقات، لكن مع الأسف توقفت المسابقة بسبب وباء كورونا؛
- نظم النادي عدة ورشات تكوينية؛ في كتابة القصة القصيرة والخط العربي وتقديم قراءات في كتب؛
- أشادت المديرية الإقليمية ببرنامج 20 دقيقة من القراءة، وزودتنا بالكتب والمجلات، كما وعدتنا بتخصيص شهادات تقديرية وجوائز رمزية نهاية الموسم الجاري[1]؛
- النشاط صالح الأساتذة أيضا مع الكتاب، وأكسبهم تجربة في تأطير وتقديم الورشات؛
- ساهم النشاط أيضا، في تثمين العلاقة بين المدرس والمتعلم، ورفعها إلى مستوى الرقي ومناقشة محتويات الكتب، بعيدا عن التعصب وحالات العنف.

1- صور الأنشطة موجودة بصفحة المديرية على وسائل التواصل الاجتماعي.

تركيب

من نافلة القول إن استثمار أنشطة الحياة المدرسية ممثلة في الأندية التربوية، يمكن أن يفيد في حفز المتعلم على الإنتاج الكتابي والشفهي والإبداع، واكتساب القيم الإيجابية للانخراط مستقبلا في بناء المجتمع، وبناء علاقة بيداغوجية قائمة على الاحترام والإبداع والعطاء المتبادل بين المدرس والمتعلم، كما ستعيد تلك الثقة المفقودة بين المدرس والمتعلم التي انعدمت مؤخرا بسبب تنامي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

إن الأندية التربوية بمختلف أنواعها ومسمياتها، إذا وجدت الطريق إلى تفعيلها ستساهم لا محالة في تكوين شخصية المتعلم وطالب المستقبل، وهذا لن يحصل إلا إذا تمّ الاهتمام بالمدرّس، وإعادة الثقة إليه، وتشجيعه، والحرص على ضمان حقه في الحصول على تكوينات مبدعة، رصينة وخلاقة.

بيبليوغرافيا الدّراسة

وزارة التربية الوطنية والشباب)2003(. دليل الحياة المدرسية.

وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، 2009، دليل الأندية التربوية.

أوزي، أحمد. المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة 1، 2006.

الزكي، أحمد عبد الفتاح. معجم مصطلحات التربية لغة واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة 1، 2004.

أوزي، أحمد. المعجم الفلسفي، منشورات مجلة علوم التربية العدد 45، الطبعة 1، 2018.

مكسي، محمد. الدليل البيداغوجي مفاهيم ومقاربات، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، الطبعة 1، 2003.

اكويندي، سالم. ديداكتيك المسرح المدرسي من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة 1، 2001.

بنعبد العالي، عبد السلام. القراءة رافعة رأسها، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة 1، 2019

اللحية، الحسن. دليل المدرس التكويني والمهني، دار الحرف للنشر والتوزيع، القنيطرة، الطبعة 1، 2008.

10. آيت موحى، محمد.)2009، نونبر (العلاقة التربوية : طبيعتها وأبعادها، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، 11-17.



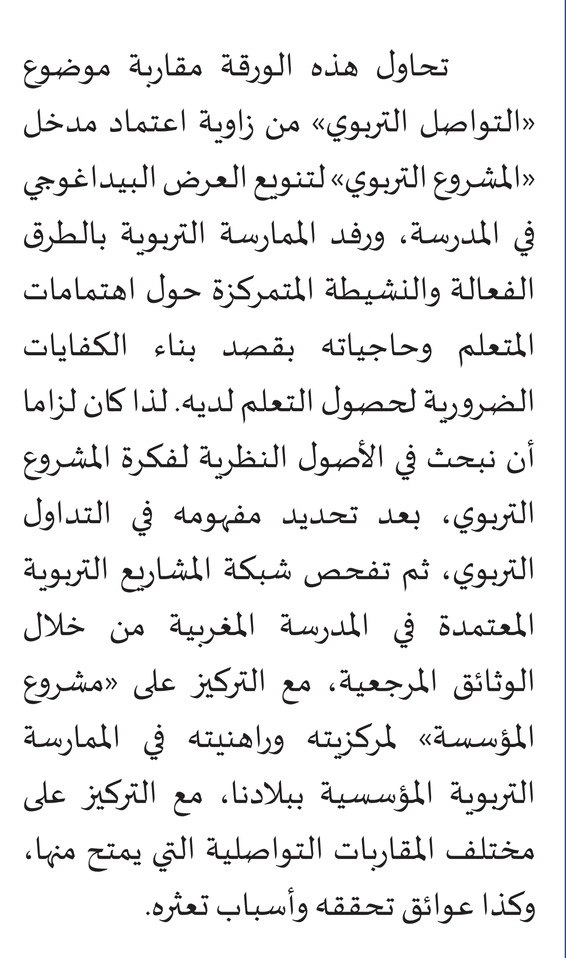
«المشروع التربوي» ورهان التواصل البيداغوجي في المدرسة

«مشروع المؤسسة» في المدرسة المغربية نموذجا

د. جمال الدين ناسك
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
بني ملال

الكلمات المفتاحية:

التواصل التربوي، المشروع التربوي، بيداغوجيا المشروع، عوائق التواصل



ملخص

تحاول هذه الورقة مقاربة موضوع «التواصل التربوي» من زاوية اعتماد مدخل «المشروع التربوي» لتنويع العرض البيداغوجي في المدرسة، ورفد الممارسة التربوية بالطرق الفعالة والنشيطة المتمركزة حول اهتمامات المتعلم وحاجياته بقصد بناء الكفايات الضرورية لحصول التعلم لديه. لذا كان لزاما أن نبحث في الأصول النظرية لفكرة المشروع التربوي، بعد تحديد مفهومه في التداول التربوي، ثم تفحص شبكة المشاريع التربوية المعتمدة في المدرسة المغربية من خلال الوثائق المرجعية، مع التركيز على «مشروع المؤسسة» لمركزيته وراهنيته في الممارسة التربوية المؤسسية ببلادنا، مع التركيز على مختلف المقاربات التواصلية التي يمتح منها، وكذا عوائق تحققه وأسباب تعثره.

تقديم

تفيدنا أبحاث سوسيولوجيا التربية أن المدرسة؛ بما هي مؤسسة تعليمية، لم تعد تقتصر وظيفتها في التمركز حول مضمون فعل التعلم، ونقل المعارف (معارف، مهارات، مواقف واتجاهات). إذ غدت المدرسة، وفق المنظور السوسيولوجي، مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، والاندماج والارتقاء المجتمعي

للمتعلم(ة)، والتكيف الذكي مع المحيط من خلال التركيز على بناء الكفايات الأفقية القائمة على التواصل المنهجي مع الذات والمحيط والعالم..

وعلى ذلك؛ فقد أضحى البعد التواصلي، من أهم أسس هندسة المنهاج التربوي للمدرسة المنفتحة؛ من خلال الارتكاز على المقاربات والبيداغوجيات النشيطة والفعالة القائمة على جعل «المتعلم» في بؤرة اهتمام العملية التعليمية التعلمية، ليخرج من المدرسة إلى المجتمع مسلحا بالقدرات والمهارات التي تقدره على بناء مشروعه الشخصي وتأهيله للحياة.

تحاول هذه الورقة تقديم قراءة تحليلية ونقدية لمفهوم «التواصل البيداغوجي في المدرسة المغربية» من زاوية بيداغوجيا المشروع وتطبيقاتها؛ كإحدى أهم ركائز النموذج البيداغوجي المغربي المؤسس على المقاربة بالكفايات، وجعل المدرسة في «قلب المجتمع والخروج منها إليه»، مع ما يقتضيه ذلك من التربية على الاستقلالية وتحمل المسؤولية، ورهانات الصراع السوسيو-معرفي لبناء وإدماج الكفايات الأساسية التي يتأسس عليها هذا النموذج

1- بيداغوجيا المشروع وتعزيز البعد التواصلي للمؤسسة التعليمية

يتعين الإشارة بداية؛ أن مفهوم «المشروع» سيدخل المجال التداولي التربوي، والمنظومة التعليمية التعلمية المدرسية تحديدا، اعتبارا من منتصف القرن العشرين، استعارة ونقلا عن عالم الاقتصاد والمقاولة، حيث مجال المنشأ والتداول الأصلي[1]، ومن ثم فإن هذا المفهوم يظل حديثا في «علوم التربية» بهذا الاعتبار[2].

وقد أفاد الاعتماد على «بيداغوجيا المشروع» في إضفاء الحيوية والفاعلية والمعنى على النشاط التعليمي التعلمي، الذي لم يعد مجرد جلسات للتلقين المعرفي، إذ سيصبح هذا النشاط التزاما شخصيا للمتعلم، تخطيطا وإعدادا وإنجازا وتطويرا، مما يحفزه لتعبئة الكفايات المستعرضة والنوعية التي يقتضيها الإنجاز، إعدادا له للانخراط في المشاريع التربوية الجماعية التي تعزز لديه الكفايات التواصلية مع جماعة «الأقران» في القسم والمؤسسة

1-لعل في هذا الطرح ما يعزز نجوع كثير من الإبيستيمولوجيين إلى القول بعدم أصالة «علوم التربية» بما هي ملتقى أبحاث ومفاهيم ومناهج العلوم الإنسانية، والشاهد هنا من علم الاقتصاد.

2- Reverdy, Catherine. Des projets pour mieux apprendre ? Veille et Analyses, No 82, 022013-, p1

بمعنى أننا أمام تشكيلة متنوعة ومترابطة من المشاريع التربوية داخل المؤسسة: «المشروع الشخصي للمتعلم»، «مشروع القسم» و«مشروع المؤسسة»، يشكل فيها البعد التواصلي بين مختلف المتدخلين الآلية المنهجية الضرورية للاشتغال، والكفاية الاستراتيجية التي يراد بناؤها واكتسابها في نفس الآن.

بيداغوجيا المشروع: محاولة في التعريف

يفضل التقليد الفرنسي استعمال مصطلح «بيداغوجيا المشروع»، وبدرجة أقل «التعليم بالمشروع» ، علما أن هذا التقليد معروف بتركيزه على «المدرس» أكثر من المتعلم[1].

- تعريفPhilippe Perrenoud :

إن التعلم بالمشروع هو عبارة عن مقاولة تعاونية يتم تدبيرها من طرف جماعة القسم. وتوجه نحو منتوج ملموس؛ يتطلب القيام بمجموعة من المهام التي يتعين على المتعلمين الانخراط فيها، ولعب أدوار فاعلة، تتفاوت حسب درجات اهتمامهم، وتولد لديهم اكتساب المعارف، ومعرفة كيفية إدارة المشروع (اتخاذ القرار، التخطيط، التعاون، ...)[2]

- تعريف معجم علوم التربية:

في حين يفضل «معجم علوم التربية»، استعمال مصطلح «طريقة المشروع» (Méthode de projet)[3]، بدل «بيداغوجيا المشروع»، مع الحرص على التمييز بينها وبين «المشروع التربوي»، الذي يراد به: «خطة تسعى إلى تحقيق أهداف معرفية أو مهارية أو وجدانية تترجمها حاجات أو مشكلات يسعى التلاميذ إلى بلوغها عبر عمليات منظمة»[4] وقد يتسع هذا المفهوم ليعني «خطة ونظام متوقع تعده المؤسسة التربوية وتعد إجراءات تنفيذه، ويمكن للمشروع أن يكون متصلا

1-Reverdy ,Catherine. L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche, revue : TEVHNOLOGIE, 186, mai-juin 2013, p47.

2- PERRENOUD (Philippe), « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », université de Genève, 2002, en ligne : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_199917_1999/.html

3-الفارابي، عبد اللطيف وآخرون. معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، ط1، 206/1.

4-المرجع نفسه، ص276

ببنية صغرى مثل مؤسسة، أو متصلا ببنية كبرى، أي مشروعا تربويا شاملا يتصل بالنظام التربوي ككل»[1]

أما الباحث عبد العزيز سنهجي فقد استنتج تعريفا للمشروع الشخصي للمتعلم، تركيبا من تعريفات لبيداغوجيين ومهتمين بالموضوع من جوانب مختلفة؛ ف» المشروع الشخصي هو خطة عمل يعتمدها المتعلم لتحقيق أهداف وأغراض محددة عن طريق توقعها وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها. إنه تمثل استباقي تنبؤي لنتيجة مستقبلية، يستهدف منها تحقيق غاياته ومطامحه ورغباته وحاجياته»[2]

تعريف «المشروع التربوي» في النصوص المرجعية الرسمية

لم يرد الحديث عن «المشروع التربوي» وما يتعلق به من طرائق وبيداغوجيات في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لكننا نستشف من هذه الوثيقة المرجعية الدعوة لانفتاح منظومة التربية والتكوين على ما يعزز الاستقلالية والديموقراطية التشاركية والتدبير بالنتائج..، وتلك هي المفاهيم المركزية المشكلة لصلب فكرة المشروع التربوي، مهما ضاق (ارتبط بالمتعلم) أو اتسع (تعلق بالمؤسسة التعليمية)

إلا أن فكرة «المشروع التربوي» ستصبح أكثر حضورا وتداولا في وثيقة البرنامج الاستعجالي (2009-2012)، حيث أكد على «إرساء منهجية التدبير بالمشاريع[3]، (مشروع المؤسسة)»[4]. وعلى ذلك فقد توالت المذكرات والدلائل الوزارية التي تكفلت بالتحديد المفهومي والإجرائي للمشروع التربوي، وإن اقتصرت على تعريف «مشروع المؤسسة» الذي يراد به «الإطار منهجي والآلية عملية ضرورية لتنزيل وأجرأة البرامج والمشاريع التربوية داخل كل مؤسسة تعليمية، وتنظيم

1-المرجع نفسه، ص276

2-سنهجي، المشروع الشخصي للمتعلم في ضوء الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، مطبعة شمس برينت، الرباط، شتنبر 2019، ط1، ص 34-35.

3-ولهذه الغاية، سيعتمد إنجاز البرنامج الاستعجالي على مقاربة مجددة تشكل قطيعة مع المنهجيات السائدة، حيث تعتمد على المقاربة بالمشروع.

4-المخطط الاستعجالي (2009-2012)، ضمن فقرة: إحداث توافق بين التربية والتكوين وسوق الشغل..

وتفعيل مختلف الإجراءات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة التعلمات لفائدة التلميذات والتلاميذ، مع مراعاة الخصوصيات والرهانات المحلية.»[1]

ولم يسع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، إلى أن تؤكد هذا النزوع المتنامي نحو تبني التدبير التربوي، الصفي والإداري، بالمشاريع التربوية؛ إذ ستؤكد على ذلك في كثير من رافعاتها (على سبيل التمثيل الرافعتين 20 و23)، وما ارتبط بها من مشاريع للتنزيل.

ولا يفوتني الإشارة إلى اهتمام الوثائق الرسمية بالمشروع الشخصي للمتعلم، والآليات الضرورية لرعايته وتأطيره وتنزيله، خصوصا المذكرة الوزارية المحددة لمهام وأدوار الأستاذ الرئيس[2]، حيث سنلحظ توجها لأجرأة العمل بالمشروع الشخصي للمتعلم.

الأسس النظرية لبيداغوجيا المشروع

تستند «بيداغوجيا المشروع» على عدة مرجعيات علمية وتربوية، ومن تخصصات معرفية إنسانية أخرى، بحكم تعقد الظاهرة الإنسانية التي هي مجال الفعل التربوي ومقصده. وإذا ما استثنينا الجذور العلمية لمفهوم «المشروع» كما أشرنا من قبل، فإن الفكر التربوي الحديث يفيدنا بكثير من المرجعيات النظرية التي شكلت الأساس المعرفي والتطبيقي لبيداغوجيا المشروع، حيث يركز المتخصصون على المرجعيات الآتية:

أ- فلسفة جون ديوي التربوية؛ «التعلم عن طريق العمل»؛

شكلت أفكار وأعمال الفيلسوف التربوي ديوي (Dewey) وWilliam H. Kilpatrick.، بداية القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية، بداية الاهتمام بالتعليم والتعلم عن طريق «المشروع»، والمتمثلة في جعل المدرسة بمثابة مقاولة للتربية والتعليم، حيث ينخرط المتعلم في سياق التعلم «بدون تحفظ» حسب تعبير كيلباتريك، والمقصود أن رغبة المتعلم في الاندماج في فعل التعلم مع الأقران تكون مرتفعة، ولا تجد مقاومة داخلية، أو تخوفا لديه كما هو الحال في الدرس النظري التقليدي. وهذا يقتضي من المدرس هندسة تعليم متمركز حول حاجات

1-المذكرة الوزارية 159 \ 14، الصادرة بتاريخ 25 نونبر 2014، في شأن أجرأة الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة.
2-المذكرة الوزارية 19/114، الصادرة بتاريخ: 08 أكتوبر 2019، الخاصة بـ «الأستاذ الرئيس»

المتعلم وأهدافهم، ومتناسب مع مواردهم المعرفية، وقدراتهم ومهاراتهم، بهدف تحقيق مشروع التعلم لديه[1]

ب- الطريقة الفعالة لفريني (Méthode de Feinet):

وهي الطريقة التي تركز على فاعلية الانطلاق من مشروع جماعي للقسم، وجعله محور أنشطة التعليم والتعلم الصفية (نموذج مطبعة المدرسة)، والتي تثير في المتعلم حوافز العمل والنشاط، حيث يعبر بحرية عن تجاربه ومحيطه ومشاعره..، ويتدرب على العمل التعاوني التشاركي[2].

ت- تصورات كوزيني (Cousinet) التربوية:

يعد التدريس بواسطة المشروع مركز اهتمام فلسفة كوزيني التربوية؛ «إذ اهتم مثل سابقه، بالعمل ضمن مجموعات على أساس أن تختار كل مجموعة المهمة التي ترغب في إنجازها. ومن خلال التعاون في العمل، واستغلال كل فرد لمعارفه ومهاراته، تعمل المجموعة على إنجاز المهمة، ويقوم المعلم بملاحظة المتعلمين وتوجيههم عندما يطلب منه ذلك. وتقوم الطريقة على مجموعة من المبادئ العامة، أهمها: تبني المجموعة مشروعا للدراسة، يقترب قليلا أو كثيرا من الغايات المؤسسية»[3]

ث- النظرية السوسيوبنائية:

والتي يؤكد روادها (أبرزهم فيكوتسكي)، على أن التطور المعرفي للمتعلم يعتمد على الوسط الاجتماعي الذي يتم فيه فعل التعلم، بما يتيحه من فرص للصراع السوسيو-معرفي، مع الأقران، وخاصة الراشدين، وحسب هذه النظرية؛ فإن شرارة التعلم تنطلق حين يتدخل الراشد لتوريد الموارد الضرورية، عند عجز المتعلم.

1-Reverdy ,Catherine. Des projets pour mieux apprendre ? ibid, p3

2-ينظر: معجم علوم التربية، مرجع سابق، ص202

3-جماعة من الباحثين، تدبير النشاط التربوي، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 1996، ط1، ص8

ج- النزعة الإنسانية :

النزعة الإنسانية تيار فلسفي كبير، يعبر بعمق عن مبادئ الحداثة؛ المتمركزة على احترام الإنسان، وتحريره من كل السلطات التي تقيد فكره أو اختياراته؛ وقد أفادت التربية الحديثة من هذه النزعة في التأكيد على مركزية الطفل في الفعل التربوي (وليس المعرفة)، ومن ثم «ضرورة الاهتمام به وتنمية قدراته الفكرية بفضل التعليم»[1]

2- أنواع المشاريع التربوية في المدرسة المغربية:

لقد أولت النصوص المرجعية للمنظومة التربوية مفهوم المشروع التربوي مكانة هامة (كما أوضحنا آنفا)، من منطلق الاهتمام بتجديد «النموذج البيداغوجي»، ورفده بالبيداغوجيات النشيطة والفعالة، مع توسيع فكرة «المشروع التربوي» ليشمل كل مكونات المؤسسة التعليمية؛ وهكذا بدأنا نلمس في مدرسة ما بعد «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» (1999)، الحديث عن «مشروع الشخصي للمتعلم « صعودا إلى «مشروع المؤسسة»، الذي ينسلك بدوره في شبكة المشاريع التربوية الجهوية والوطنية

أ- المشروع الشخصي للمتعلم:

نجد تنصيصا على هذا النوع من المشاريع في دليل الحياة المدرسية الصادر عن مديرية التقويم والحياة المدرسية سنة 2008، كونه أحد آليات إنجاز أنشطة الحياة المدرسية «الفصلية»، المعززة للعمل الجماعي التشاركي والمشاركة الفعالة والتواصل التربوي الأفقي والعمودي؛ إذ «يمكن للمتعلمين ذوي اهتمامات خاصة أن يشتغلوا في إطار مشاريع فردية، تحت إشراف أطر التوجيه التربوي، أو المدرسين، أو الإداريين، أو متدخلين آخرين، على أن يتمكنوا من تقديم نتائج أنشطتهم لزملائهم بالقسم أو المؤسسة»[2].

وفي سبيل أجرأة وتأطير «المشاريع الشخصية للمتعلمين» صدر لاحقا المذكرة الوزارية 19/114، الصادرة بتاريخ: 08 أكتوبر، الخاصة بإحداث مركز «الأستاذ الرئيس» بالمؤسسات الثانوية (كما سبقت الإشارة إلى ذلك).

1-جماعة من الباحثين، المدرس والتلاميذ: أية علاقة، مطبعة إفريقيا الشرق، البيضاء، دجنبر 1990، ط2، ص32.
2-مديرية التقويم والحياة المدرسية والتكوينات، دليل الحياة المدرسية، 2008، ص49.

ب- مشروع القسم

حيث يتشارك المتعلمون في إنجاز مشروع جماعي، يتمتعون فيه بقدر واسع من الحرية، في اختياره وتخطيطه وإعداده وتتبعه وتنفيذه، على أن يقتصر دور المدرسين على التوجيه والإرشاد، وتوفير الظروف المواتية لإنجاز المشروع الذي يتصف بالطابع التربوي والعملي، ويركز على موضوع محدد في مجال من مجالات الأنشطة المندمجة[1]

ت- مشروع النادي التربوي:

من خصائص الأندية أنها تشكل ملتقى لمجموعات المتعلمين حسب الميول والاهتمامات، حيث لكل ناد مركز اهتمام واضح، وهو ما يتيح مراعاة الفروق الفردية وحاجات المتعلمين ومواهبهم ومراعاة الخصوصيات المحلية أيضا. ويبرمج النادي أنشطته وينفذها في إطار مشروع النادي الذي يحدد الأهداف انطلاقا من تحليل وضعية المشكل في مجال اهتمامه، ثم يختار الأنشطة ويضع لها جدولا زمنيا للإنجاز مع مراعاة الحاجات المتوفرة أو الممكن توفيرها.

ث- مشروع المؤسسة:

عرفت المدرسة المغربية أشكالا متدرجة من الأنشطة التي يمكن نعتها ب»مشروع المؤسسة«، بدءا بجمعية التعاون المدرسي في سبعينات القرن الماضي، انتهاء بمفهوم «مشروع المؤسسة» الذي بدأ تداوله في الوثائق الرسمية اعتبارا من التسعينات من نفس القرن..، غير التشكل الاصطلاحي للمفهوم سيبدأ في التبلور تدريجيا مع «المخطط الاستعجالي 2009-2012، إلى اكتماله تعريفه المفهومي والإجرائي مع المذكرة الوزارية 14/159، المشار إليها سابقا، والتي عرفته بكونه «إطارا منهجيا وآلية عملية ضرورية لتنزيل وأجرأة البرامج والمشاريع التربوية داخل كل مؤسسة تعليمية، وتنظيم وتفعيل مختلف الإجراءات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة التعلمات لفائدة التلميذات والتلاميذ، مع مراعاة الخصوصيات والرهانات المحلية.»[2]

1-المرجع نفسه، ص49

2-المذكرة الوزارية 159 \ 14، الصادرة بتاريخ 25 نونبر 2014، في شأن أجرأة الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة.

3- الرهان التواصلي في المشروع التربوي ومعيقاته؛ مشروع المؤسسة نموذجا

سنحاول في هذا المحور قراءة «المشروع التربوي» بالمدرسة المغربية (مشروع المؤسسة نموذجا)، من زاوية مفهوم «التواصل التربوي»؛ من خلال تفحص آلياته ومنهجياته، وتتبع شبكاته المحلية (المنظور المحلي للمؤسسة)، والجهوية والوطنية، وكذا رصد أهم معيقات نجاحه؛ التنظيمية والقانونية والتواصلية. ويأتي اختيارنا لمشروع المؤسسة موضوعا لهذ القراءة لعدة اعتبارات موضوعية أهمها: توفر العدة الوثائقية والتنظيمية اللازمة، وتوافر الرصيد التطبيقي لمشروع المؤسسة، ثم لتعميمه على جميع المؤسسات باعتباره أضحى يشكل أهم أضلاع التدبير الإداري في جميع المؤسسات المدرسية ببلادنا.

أما تركيزنا على رهاناته التواصلية في هذه القراءة؛ فلكون فكرة «مشروع المؤسسة» تستند على مفاهيم استقلالية المؤسسة في التدبير المادي والمالي، والتدبير بالنتائج، واللامركزية واللاتركيز، وتعزيز الحكامة الإدارية، والديموقراطية التشاركية، والتواصل وانفتاح المؤسسة على شركاء وفاعلين خارجيين، لمساعدتها على القيام بمهامها التربوية والإدماج والارتقاء الاجتماعي..

أ- المقاربات التواصلية في تخطيط وتدبير مشروع المؤسسة:

لبناء مشروع المؤسسة، تخطيطا وتنفيذا وتقويما، يتعين على المدبر التربوي اعتماد المقاربات الحديثة التي ولجت التدبير الإداري التربوي، فأفادت العملية التواصلية الإدارية وأمدتها بآليات فعالة ونشيطة؛

- مشروع المؤسسة والمقاربة التشاركية

يقصد بالمقاربة التشاركية؛ تلك التي «تعترف لكل الفاعلين(...) بدور مهم في بناء وبلورة برامج عمل معينة، تتآلف حولها الإرادات، وتتظافر الجهود، وتقوم على التعاون والتآزر»[1]، وتقتضي توسيع قنوات الحوار، والاهتمام المتبادل، وتقدير مختلف الآراء واعتبارها، وتحسيسها بالانتماء.

1-أمقران، جمال. التدبير المبني على النتائج: مفهومه، أهميته، أهدافه وآلياته، موقع https://www.maroclaw.com/التدبير-المبني-على-النتائج-مفهومه،أه/#post-2110-footnote-4، تاريخ الزيارة: 2020/7/15.

لذلك فإن المدبر التربوي (مدير المؤسسة)؛ مطالب لزوما بتوسيع دائرة المشاركين في مشروع المؤسسة، كما أن الخطوات المنهجية التي وضحتها الوثائق الرسمية (مذكرات ودلائل)[1]، قد حددت بدقة الآليات التشاركية الواجب سلوكها في إعداد مشروع المؤسسة وتنفيذه.

- مشروع المؤسسة والتدبير بالنتائج

يفيد مفهوم «التدبير بالنتائج» أو التدبير المتمركز على النتائج؛ حشد الجهود المختلفة، بما في ذلك جهود الشركاء الخارجيين للمؤسسة، لتحقيق نتائج محددة وتقديم مخرجات معينة تتسم بالفعالية والنجاعة وجودة الخدمات، مع توظيف أمثل للإمكانات والوسائل المتاحة. ويتم على أساس تحقق تلك النتائج تقويم النشاط الإداري، وتطوير المسؤولية لدى المدبرين التربويين من جهة، وباقي الفاعلين التربويين من جهة أخرى.

وعلى ذلك؛ فإن «مشروع المؤسسة» هو تعاقد بين مختلف المتدخلين، يتم قياس تحققه ونجاحه من خلال نتائجه، وفق المخطط الزمني المتوقع، والإمكانات والموارد المتوفرة.

- مشروع المؤسسة والشراكة والتعاون

يتطلب إنجاز «مشروع المؤسسة» الاستناد إلى شراكات مع مختلف الفاعلين المحليين والخارجيين، وذلك في إطار توسيع علاقات المؤسسة مع المجتمع على قاعدة متطلبات مشروعها، وفي إطار تبادل المنافع، وتشاركها مع الغير قصد بلوغ النتائج المنتظرة، ومن تم تحقيق انفتاح المؤسسة على محيطها السوسيو-اقتصادي.

ويمكن تلخيص دواعي هذه الشراكة على الشكل الآتي:

- إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات المستعصية بفضل تضافر الجهود والطاقات والخبرات؛
- اعتماد مقاربة تعاقدية تحدد الأهداف والالتزامات والموارد والنتائج المنتظرة؛
- تلاقي الإرادات وتضافر الجهود والخبرات للاستفادة من الإمكانات المتاحة؛
- إنجاز الكثير أو الأحسن انطلاقا من موارد محدودة بفضل تقاسم التكاليف والخبرات؛
- اجتذاب أشخاص ذوي خبرة أو معارف خاصة أو تجارب مفيدة ومطلوبة؛

1-أكثر من أربع مذكرات، وثمانية دلائل، على الأقل بعد 2009.

- الإبقاء على هوية كل طرف واستقلاليته خارج الشراكة[1].

- مشروع المؤسسة والتعبئة الاجتماعية

يستلزم نجاح مشروع المؤسسة، التدبير بمنطق الشراكة، والتفكير بروح التعاون، والانفتاح بقصد التعبئة الاجتماعية؛ بما هي «عمليات متنوعة ومترابطة تقوم على التوعية والتواصل والحوار والدعوة والمرافعة لحشد الطاقات والجهود والخبرات، وتفعيل المشاركة المجتمعية الموسعة في المشاريع والخطط الرامية للارتقاء بالتربية والتكوين. وذلك وفق مقاربات وإجراءات تعزز المشاركة المجتمعية في كافة مراحل بلورة المشاريع والخطط لتحقيق هداف مشتركة تتضافر من أجلها الإرادات والطاقات والموارد والخبرات.»[2]

ب- عوائق التواصل في مشروع المؤسسة

لا تخلو أي عملية تواصلية من عوائق تعترضها، تمنع عملية تبادل المعلومات أو تؤخر إرسالها أو استلامها أو تشوه معانيها، أو تؤثر في العلاقات بين مختلف أطراف العملية التواصلية.

وتفيد القراءة في مخطط ومنهجية إعداد مشروع المؤسسة، من التصور إلى الإنجاز؛ تعدد المتدخلين وكثرتها، والتعقد المسطري، وضبابية بعض المفاهيم، وتداخل الاختصاصات؛ بما يعطل كثير من المشاريع المقدمة للجهات المعنية للمصادقة عليها، أو يعرقل إنجازها على المطلوب في حال حظيت بالتصديق الإداري والمالي:

- **فعلى المستوى المحلي (داخل المؤسسة)**؛ يفترض في بناء المشروع سلوكه مسطرة طويلة من التشاور مع مجالس المؤسسة، واختيار لجنة لقيادة المشروع من أجل الإعداد، ثم عرضه للمصادقة النهائية والاعتماد من طرف مجلس التدبير، دون إغفال دور جماعة الممارسة المهنية لطلب التوجيه والمشورة..، ولا غرو أن هذا المسلك هو تجسيد للتواصل الداخلي في المؤسسة. غير أن التجربة أفادت تعثر كثير من المشاريع في هذه المرحلة؛ لضعف الانخراط الداخلي، أو غياب كفايات العمل التشاركي التعاوني، والانفراد بالقرار التدبيري، أو عدم الشفافية في التصريح بحالة المؤسسة واختلالاتها التي يفترض أن يكون هدف تصحيحها هو

1-دليل الحياة المدرسية، مرجع سابق، ص 68-69.

2-المرجع نفسه، ص 64

موضوع المشروع ذاته، وكذا استمرار وترسخ فكرة المشروع التقليدية القائمة على إصلاحات بنيوية للمؤسسات، لا التركيز على تجويد التعلمات كما تنص على ذلك التوجيهات.

- **أما على المستوى الإقليمي والجهوي**؛ فقد أنيط باللجان الإقليمية والجهوية على التوالي، فحص المشاريع المعروضة عليها، وطلب استيفائها شروط دفاتر التحملات. غير أن الواقع ينبئ بتأخير تسليم المشاريع، أو تجميدها دون إبداء الأسباب، أو طلب تعديلات جوهرية على المشروع يتطلب إنجازها جهودا وتكاليف غير مقدور عليها في الوقت المحدد. كما أن التعقد المسطري في المصادقة، وإلزام المدبرين التربويين بفحوصات مادية ومالية للمؤسسة، قد يدفعهم لاستغناء عن تتبع المصادقة على المشروع..

خاتمة

ختاما؛ إن «المشروع التربوي»، بمختلف تشكيلاته ودرجاته، قد شكل إطارا للعلاقات البيداغوجية بين مختلف مكونات فعل التعليم والتعلم، ومجالا لتدبير علاقات المدرسة مع المحيط، على قاعدة تربية المتعلم وتأهيله ليكون قادرا على الاندماج والتكيف، وإعداده لتحمل المسؤولية والاستقلال في اتخاذ القرار، بروح تشاركية تعاونية، بما يسمح بتفتح شخصيته ونمائها النمو السليم.

المراجع:

جماعة من الباحثين، المدرس والتلاميذ: أية علاقة، مطبعة إفريقيا الشرق، البيضاء، دجنبر 1990، ط2

جماعة من الباحثين، تدبير النشاط التربوي، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 1996، ط1

سنهجي، المشروع الشخصي للمتعلم في ضوء الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، مطبعة شمس برينت، الرباط، شتنبر 2019، ط1

الفارابي، عبد اللطيف وآخرون. معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9-10، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، ط1

مديرية التقويم والحياة المدرسية والتكوينات، دليل الحياة المدرسية، 2008

المذكرة الوزارية 19/114، الصادرة بتاريخ: 08 أكتوبر 2019، الخاصة بـ «الأستاذ الرئيس»

المذكرة الوزارية 159 \ 14، الصادرة بتاريخ 25 نونبر 2014، في شأن أجرأة الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة.

PERRENOUD (Philippe), « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », université de Genève, 2002, en ligne www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_199917_1999/.html

Reverdy,Catherine. Des projets pour mieux apprendre ? Veille et Analyses, no 82 ,février 2013

Reverdy,Catherine. L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche, revue : TEVHNOLOGIE, 186, mai-juin 2013.


Manar al islam
islamanar.com



العلاقة البيداغوجية زمن التعليم عن بعد - تحذير وتوجيه-

ذ. محمد الريفي
جامعة القاضي عياض
مراكش

الكلمات المفتاحية:

العلاقة البيداغوجية، التعليم عن بعد، المعرفة، المدرس، المتعلم.

ملخص

إن حتمية التغيير المطرد تستلزم النظر الحصيف والتأمل العميق، القادر على استيعاب الجديد واستشراف أفاقه، لاسيما ما كان له وشيج تعلق بالتربية والتعليم وتزكية النفس، لذلك تروم هذه الورقة بسط الكلام عن العلاقة البيداغوجية ضمن متغير من المتغيرات التي عرفتها الساحة التربوية العالمية، خصوصا مع انتشار فيروس كوفيد (19) الذي عجل برياح التغيير، ووضع بلايين البشر حول العالم وجها لوجه أمام منظومة «التعليم عن بعد». وفرض ضرورة سلك منعطفات أخرى، وتبني استراتيجيات و أساليب كانت بالأمس القريب من باب التشهي البيداغوجي والفضول الرقمي فأصبحت من أوليات المسالك لضمان استمرارية بيداغوجية، محاولا التفاعل الإيجابي مع المبادرات التي تصبو إلى تملك براديغم تربوي والتأسيس لنموذج من العلاقات البيداغوجية القادرة على إنجاح ورش التعليم عن بعد،والاشتغال جنبا إلى جنب مع التعليم الحضوري من خلال الكشف عن اهم المحاذير التي تعتور هذه العلاقة وتؤثر سلبا على نجاحها، ثم جملة من التوجيهات التي افترض أنها مسعفة في مد جسور التواصل بين مختلف أقطاب العلاقة البيداغوجية.

مقدمة

إن شرطية الإمكان البشري المتشبع بقيم الهوية والمواطنة والحقوق الإنسانية القادر على الانتقال من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار ومن مستهلك للمعرفة الى منتج لها، تستلزم نسقا تعليميا تعليما ينهض ويتأسس على علاقات بيداغوجية مفعمة بالحياة -بتعبير الميثاق الوطني للتربية والتكوين- تتجاوز النسق الأحادي الجانب، وتتيح المواكبة الايجابية والواعية لمختلف المستجدات التي تعرفها الساحة التربوية عموما.

لقد أبان واقع الحالة الوبائية التي عرفها العالم ولا زال بسبب انتشار وباء فيروس كورونا «كوفيد-19» عن قصور شديد للنمط البيداغوجي المعتمد في مواكبة صيرورات التحولات وانماط معززة لملكات التعلم الذاتي، الأمر الذي عجل برياح التغيير، ووضع بلايين البشر حول العالم وجها لوجه أمام منظومة «التعليم عن بعد». وفرض ضرورة سلك منعطفات أخرى، وتبني استراتيجيات وأساليب كانت بالأمس القريب من باب التشهي البيداغوجي والفضول الرقمي فأصبحت من أوليات المسالك لضمان استمرارية بيداغوجية.

لا مراء في أن التعليم عن بعد له إيجابيات عديدة وفضائل محمودة كما ونوعا، ومن ثم كان من السذاجة رده والإعراض عنه، لكن في المقابل لا ينبغي أخذه على علاته وهناته، لذلك تأتي هذه المقالة في سياق الجهود المبذولة لتأمين تعليم عن بعد قادر على مجابهة تحديات العصر والتكيف مع تحولاته من خلال تصويب النظر إلى زاوية العلاقة البيداغوجية باعتبارها ركن ركين وشرط أساس في نجاحه وتوفيقه، وأعني بها العلاقة النسقية بين المدرس والمتعلم والمعرفة.

مشكلة البحث:

تأتي هذه الورقة في سياق الممارسات التعليمية عن بعد سواء إبان ظرفية الحجر الصحي أو بعده، والتي اتسمت بكثير من الارتجالية البيداغوجية وسوء تدبير عمليات النقل الديداكتيكي تخطيطا وتنفيذا وتقويما، مما أثر سلبا على العلاقة البيداغوجية، وعلى جودة التعلمات المكتسبة، حتى انتهى المطاف ببعضهم إلى الحكم بالفشل على نموذج التعليم عن بعد.

إشكالية البحث:

تروم هذه الورقة الكشف عن سبل بناء علاقات بيداغوجية(المدرس-المتعلم-المعرفة) تستوعب حتمية التغيير المضطرد الذي يعرفه العالم، ثم مدى نجاعة هذه العلاقات في التقعيد والتأسيس لنموذج التعليم عن بعد، كآلية بيداغوجية قادرة على استيعاب التحول وسيرورة التغيير الذي يعرفه العالم، والمساهمة إلى جانب التعليم الحضوري في بناء المتعلم المؤهل للانتقال من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار، ومن مستهلك للمعرفة إلى منتج لها.

أسئلة البحث:

ما السبيل إلى علاقات بيداغوجية تستوعب حتمية التغيير المضطرد الذي يعرفه العالم؟

هل التعليم عن بعد بخصائصه البيداغوجية والديداكتيكية الحالية مسعف في تشكيل علاقات بيداغوجية قادرة على تمكين المتعلم من اكتساب المتعلم للقيم الشرعية والحقوقية والكونية للإنسان؟

بلغة الأرقام، كيف سيقضي المتعلم -المغربي مثلا- حوالي ألف ساعة تقريبا التي كانت مجالا تداوليا وفضاءً رحبا لكثير من التفاعلات السوسيولوجية والسيكولوجية والسيكو بيداغوجية التي أسست لجملة من القيم الأخلاقية وحقوق الانسان؟

هل الأسرة قادرة على تعويض هذا الفراغ؟

أليس الإفراط في جانب المعارف حلى حساب باقي جوانب الشخصية الإنسانية -وهو الغالب في مجال التعليم عن بعد- هو انحدار نحو بناء الإنسان الآلة بدل الإنسان الإنسان؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، أرى من الضروري الوقوف في المقام الأول عند التحديد المفاهيمي لمصطلح التعليم عن بعد واستجلاء خصائصه وأهدافه، ثم تصويب النظر في المقام الثاني إلى بعض المحاذير المؤثرة في العلاقات البيداغوجية البناءة، ثم العطف في المقام الثالث على جملة من التوجيهات والتنبيهات، ثم نموذج تطبيقي لدرس تزامني يكون خاتمة مطالب هذه الورقة البحثية.

المطلب الأول: مدخل مفاهيمي

أولا: التعليم عن بعد

كثيرة هي المحاولات التي قاربت مفهوم التعليم عن بعد، من بينها:

التعليم عن بعد (Distance Learning) «هو أحد طرق التعلم العصرية ويعتمد أساسا على قيام المدرس بإلقاء دروسه من الفصل الافتراضي، ويستقبل المتعلم الدرس وهو في بيته أو في مدينته، أو في أي مكان من العالم، ويفتح الفصل الافتراضي أمام الجميع للمناقشة التفاعلية والمشاركة الفصلية بشكل يحقق الفائدة لكل الطلاب من أي مكان في العالم.»[1]

وعرف أيضا، بانه:» التعليم الذي يتم عن بعد، بحيث يكون الطالب بعيدا مكانيا- وربما زمانيا- عن المعلم، ويسد هذا البعد باستخدام تكنولوجيات الاتصال والمعلومات الحديثة (الأنترنيت، القنوات الفضائية، الهاتف)»[2]

متحصل الكلام ان التعليم عن بعد هو تلك العملية التعليمية التي يروم من خلالها المدرس عرض دروسه باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إما بشكل متزامن أو غير متزامن.

وجدير بالبيان ان الحديث عن «التعليم عن بعد» هو حديث عنه من حيث أنه خادم ومكمل للتعليم الحضوري وليس بديلا عنه، لا سيما في وظيفة المدرسة التكوينية التعليمية كما سيأتي.

ثانيا: العلاقة البيداغوجية

هي مجموع التفاعلات التي تحدث داخل جماعات التعلم، التي تتم في الوقت نفسه بين المدرس والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وبين المدرس والمتعلمين ومواضيع التعلم، والإطار العام الذي تحدث في سياقه هذه التفاعلات هو الوضعيات التعليمية التعلمية.[3] فالذي

1- محمد حسن العمايرة (1999)، التربية والتعليم في الأردن منذ العهد العثماني حتى عام 1977 (الطبعة الأولى)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، صفحة 43.

2- منال عبد العال مبارز وأحمد محمود فخري، التعليم الإلكتروني (مفهومه-بيئاته-مقرراته-إدارته-تقويمه-تطبيقاته المتقدمة)، دار الزهراء- الرياض، الطبعة الأولى: 1434هـ ص: 11

3- بشرى الحافظ، طبيعة العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل مدرسة المغربية وتداعيتها على الحياة المدرسية، مجلة علوم التربية، العدد 46

نقصده بالعلاقة البيداغوجية هي تلك العلاقة التي تربط بين المعلم والمتعلم والمعرفة طردا وعكسا.

المرجعيات التربوية المؤطرة للتعليم عن بعد في المدرسة المغربية:

لعله من المفيد الإشارة إلى السياقات المرجعية التي أسست لنموذج التعليم عن بعد في المغرب، وهي كالآتي:

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين نص على أن الأبعاد المستقبلية للتكنولوجيات سيتم استثمارها في المجالات الآتية على سبيل المثال لا الحصر:
- معالجة بعض حالات صعوبة التمدرس والتكوين المستمر بالنظر لبعد المستهدفين وعزلتهم؛
- الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة؛
- السعي إلى تحقيق تكافؤ الفرص بالاستفادة من مصادر المعلومات وبنوك المعطيات، وشبكات التواصل مما يسهم بأقل تكلفة في حل مشكلة الندرة والتوزيع غير المتساوي للخزانات والوثائق المرجعية.[1]
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح تضمنت فقرات تدل على ضرورة وأهمية الاستعانة بالتعليم عن بعد باعتباره معززا ومكملا للتعليم الحضوري، فمن ذلك على سبيل المثال:
- التعزيز التدريجي لصيغ التعلم الحضوري، بالتعلم عن بُعد، عبر اعتماد برامج ووسائط رقمية وتفاعلية، وتكوين مكتبات وموارد تربوية إلكترونية[2]؛
- تنمية وتطوير التعلم عن بعد، باعتباره مكملا للتعلم الحضوري، وعاملا في تنمية ثقافة العمل الجماعي والتشاركي[3] ؛

1- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة العاشرة، المادة: 119.

2- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، الرافعة التاسعة عشر، المادة: 102.

3- المرجع نفسه، الرافعة العشرون، المادة: 105.

- تنويع أنماط التعلم والتكوين، خصوصا في المستويات العليا من التعليم والتكوين (التعلم عن بعد، التعلم مدى الحياة...) بهدف إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الراغبين في تغيير مكتسباتهم أو تعميقها، أو التصديق عليها، بالحصول على شهادات مطابقة لخبراتهم[1]؛

- مساعدة المدرسة عبر الكفاءات المهنية للمقاولة على إرساء برامج للتكوين عن بعد، والتكوين بالتناوب لفائدة المتعلمين في الشعب التقنية والتكنولوجية والاقتصاد والتكوين المهني[2]؛

- أما قانون الإطار فقد ركز هو الآخر على أهمية إدماج تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التعليم، إذ يلزم الحكومة أن تتخذ جميع التدابير اللازمة والمناسبة لتمكين مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي في القطاعين العام والخاص من تطوير موارد ووسائط التدريس والتعلم والبحث في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ولا سيما من خلال الآليات الآتية:

- تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعلمات وتحسين مردوديتها؛

- إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية، وتكوين مختصين في هذا المجال؛

- تنمية وتطوير التعلم عن بعد، باعتباره مكملا للتعلم الحضوري؛

- تنويع أساليب التكوين والدعم الموازية للتربية المدرسية والمساعدة لها؛

- إدماج التعليم الإلكتروني تدريجيا في أفق تعميمه.[3]

- كما يتعين على الدولة أن تقوم بتطوير برامج للتعاون والشراكة في إطار التعاون الدولي في مجال التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، وخاصة فيما يتعلق بتمويل تعميم التعليم الإلزامي، والتعليم عن بعد، والتربية غير النظامية، ومحاربة الأمية، والتعليم

1- المرجع نفسه الرافعة التاسعة عشر، المادة: 103.
2- المرجع نفسه، الرافعة الثانية والعشرون، المادة: 120.
3- قانون – إطار رقم: 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الباب الخامس، المادة: 33.

مدى الحياة، وتنمية البحث العلمي، والرفع من جودة منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.[1]

أهداف التعليم عن بعد:

لا شك ان هناك مبررات لهذا النوع من التعليم يصعب حصرها ولكن يمكن القول بأن أهم مزايا ومبررات وفوائد التعليم عن بعد ما يلي:

- توفير الظروف التعليمية الملائمة لحاجات المتعلمين من أجل الاستمرار في عملية التعلم وقت ما شاء وأين ما شاء وباي وسيلة أو برنامج أو تطبيق؛
- توفر فرص الدراسة والتعلم المستمر لمن لا تسمح لهم ظروفهم من مواصلة التعليم الحضوري؛
- مسايرة التطورات المعرفية والتقنية المتجددة؛
- زيادة إمكانية الاتصال بين المتعلمين؛
- إكساب المتعلمين المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات الحديثة؛
- تطوير دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة؛
- توسيع دائرة اتصالات المتعلم من خلال شبكات الاتصال وعدم الاقتصار على المعلم[2]؛
- الإسهام في وجهات النظر المختلفة للمتعلمين؛
- تنظيم الفصول التخيلية والمسابقات العلمية وندوات الحوار التفاعلية التي تنمي مهارات الطلبة المختلفة؛
- القضاء نهائيا على قيود الزمان والمكان؛
- سهولة الوصول إلى المعلم؛

1- المرجع نفسه، الباب الثامن، المادة: 48

2- منال عبد العال مبارز وأحمد محمود فخري، التعليم الإلكتروني ص: 16-17

- ملاءمة مختلف أساليب التعليم؛
- تجنب اللفظية؛
- الاستفادة القصوى من الزمن؛

فهي أهداف جليلة عظيمة الفائدة، لكن يتوقف تحقيقها توفير بيئة تعليمية عن بعد مناسبة، وذلك بتجاوز إكراهات التعليم، فإلى ذلكم.

المطلب الثاني: محاذير العلاقات البيداغوجية في سياق التعليم عن بعد

لما كانت العلاقة البيداغوجية قائمة على تجسير الوثاقة بين أركان ثلاثة، وهي المدرس والمتعلم والمعرفة، سأروم مقاربة هذه المحاذير من خلال ثلاثة مجالات: إبستيمولوجية وبيداغوجية وتقنية.

الفرع الأول: محاذير إبستيمولوجية

لعله من أبرز المحاذير التي ينبغي التفطن لها أو استدراكها في باب المعرفة باعتبارها إحدى أركان العلاقة البيداغوجية، منزع الفصام بين المعرفة والقيم، والذي بدا واضحا في المرجعيات التربوية المؤسسة للفعل التعليمي، من خلال الترويج لمفاهيم السوق ضمن السياق البيداغوجي، وتبني اختيارات واستراتيجيات تحاول جعل المدرسة خادمة للسوق، واعتبار المنظومة التربوية مجرد ريع اقتصادي يخدم المقاولة والسوق، والذي كانت له نواتج خطيرة في بناء المواطن المدرك لقدراته المعرفية والأخلاقية، الواعي بكينونته الاجتماعية، الممتد نحو المجتمع والمتفاعل مع القضايا الوطنية والإنسانية.

ولبيان عمق المسالة، يمكن القول ان أزمة القيم التي تنخر جسد المجتمعات، هي في أحد أسبابها راجعة بالأساس إلى حالة الإفراط والتمادي في إشباع منابع الإنسان المادية على حساب باقي الجوانب الأخرى لاسيما الروحية، وهو ما يؤدي إلى حالة من عدم التوازن بين مكونات الشخصية الإنسانية، فتبرز تبعا لذلك ظواهر اجتماعية مدمرة، كالغش والفساد بأنواعه، مما يقطع حبل الود البيداغوجي بين المعلم والمتعلم، فتتأثر نواتج ومخرجات العملية التعليمية التعلمية بتأثر العلاقة البيداغوجية المنظمة لها.

وإذا كان ذلكم مغبة تعاني منها المدرسة في تعليمها الحضوري بخصائصه التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية، فهو من باب أولى في التعليم عن بعد، الذي يتم التركيز فيه بالدرجة الأولى على الحوامل النظرية التي يصعب معها وبها صناعة الإنسان المواطن الصالح القادر على الارتقاء بذاته أولا وتحقيق البعد التنموي لمجتمعه ثانيا.

يقول فتح الله كولن في كتابه «ونحن نبني الحضارة»: التكنولوجيا ليست نورا وضياء لجميع المجتمعات»[1]، بمعنى أن شرطية العلاقات البيداغوجية الرصينة المؤطرة لعمليات التنزيل والتفعيل لكل مشروع إصلاحي لا سيما ما كان له وشيج تعلق بالفكر والثقافة، ينبغي ان تسبقه حالة من الاستعداد والقابلية لذلكم والا كان وبالا على الأمة.

ومن جهة أخرى، فإن التحولات السريعة التي يعرفها العالم والطفرة النوعية على مستوى التقنية تحيلنا إلى نقاش إبستمولوجي يحدد اختياراتنا المعرفية، فمستقبل المدرسة رهين بالتحولات التقنية الهائلة التي حولت المعرفة من العالم المادي إلى عوالم افتراضية قد تتلاشى معها مورفولوجية المدرسة كفضاء مادي، مما يستدعي البحث عن انساق وعلاقات بيداغوجية مرتبطة بتحولات أنماط المعرفة المواكبة للتحولات التقنية.

إن قضيتنا هي قضية المعنى، وهي في إحدى أركانها قائمة على مدى نجاعة الاختيارات الإبستيمولوجية ومفردات البرامج والمناهج والمقررات في تحفيز المتعلمين وتعزيز تفاعلاتهم، والاهم من ذلك إيجاد المعنى من التعلمات والمدرسة عموما، ولن ننجح في بناء علاقات بيداغوجية متينة وناجحة بمعارف لا تخدم المتعلم في حياته اليومية، أو لا يجد لها وظيفة خارج أسوار المدرسة، لذلكم فالحاجة ماسة الى تقليب النظر في هذا المنزع وتفحص حيثياته.

الفرع الثاني: محاذير بيداغوجية

جدير بالبيان قبل النظر في مستويات هذه المحاذير، الإشارة إلى أن المقاربة بالكفايات التي تعد مدخلا اساسيا الى جانب التربية على الاختيار والتربية على القيم في تصريف وتنزيل المنهاج

1- محمد فتح الله كولن: ونحن نبني الحضارة»، الطبعة الثانية، دار النيل للطباعة والنشر، 2011م، ص 7.

الدراسي المغربي الحالي، لا تخدم تحديات المستقبل المتسمة بالتغيير المضطرد والسريع، فضلا عن قدرة هذا النموذج من مواكبة «مجتمع المخاطر المفتوح على المجهول «.

على مستوى التخطيط

لا مندوحة اليوم من خطاب تعليمي قادر على مد جسور التواصل والتفاعل مع المتعلمين، ولن يتأتى ذلك بممارسات تقليدية، ان متعلم اليوم يختلف كثيرا عن متعلم السنوات الماضية، متعلم رقمي في مختلف أنساقه، لذلك كان توريطه في بناء التعلمات وخلخلة تمثلاته والوصول إلى كنهه ومراقيه الميتامعرفية، يستلزم تجاوز الأنماط التواصلية التقليدية. من صور ذلك التخطيط للتعلمات باستعمال الجذاذة التربوية، على الرغم من أهمية هذه الأداة إلا أنها تبقى محدودة، لا سيما مع التغير العميق لدور المدرسة والمدرس في ظل البراديغم السوسيوبنائي، الذي أعاد تنظيم الأدوار داخل العلاقة البيداغوجية، من مدرس حامل للمعرفة إلى ميسر ومسهل لاكتسابها، ومن متعلم سلبي متلق إلى عضو فعال ونشيط في بناء تعلماته.

تقوم العلاقة البيداغوجية في سياق التعليم عن بعد، على أساس إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأصبح بدهي أن التوظيف السليم لهذه المعينات محوجة إلى سيناريو بيداغوجي، يضبط عمليات التعليم والتعلم، والموارد الرقمية المستعملة وشروطها ونوعية إضافتها البيداغوجية، كما هو مفصل الدلائل والوثائق المؤطرة لذلك.

على مستوى التنفيذ:

إعطاء معنى للتعلمات والتمركز حول المتعلم وتنمية مهارات وقدرات المتعلمين وغيرها من القواعد البيداغوجية والديداكتيكية التي قعدت لها المقاربات البيداغوجية الحديثة وأسست لعلاقات بيداغوجية بناءة، تفرض على المدرس أثناء حصص التعليم عن بعد لاسيما التزامنية الاحتياط مما يلي:

- اعتماد أسلوب التلقين؛

- الانزلاق الميتامعرفي؛[1]
- تجاوز الحصة لأكثر من ساعة؛
- أثر طوباز Topaze [2]؛
- استعمال الموارد الرقمية لمجرد التأثيث؛
- الاعتماد الكلي على الموارد الرقمية على حساب الدعامات والأسناد الأخرى؛
- عدم ملاءمة الموارد للأهداف المطلوبة؛
- شيخوخة الوضعيات التعليمية؛
- السلبية والنمطية والرتابة؛
- عدم قدرة الموارد الرقمية على تحفيز المتعلمين وتأمين سياقات لاكتساب المفاهيم والقيم والمهارات؛

على مستوى التقويم

تعد المرحلة الأخطر في تماسك العلاقات البيداغوجية، لارتباطها بالحكم على المتعلمين ابتداء ثم على أداء الأستاذ ثانيا وباقي مكونات المنظومة التربوية سلبا أو إيجابا.

وتبرز خطورة التقويم وصعوبته في استحالة التقييم الصحيح للتعلمات لاسيما المرتبطة بالقيم والاتجاهات لأنها قناعات داخلية لا يمكن الكشف عنها باستعمال حوامل ورقة وقلم، أو التقويمات الإلكترونية، عموما هذه بعض التنبيهات التي تجنبها أثناء عملية تقويم التعلمات عن بعد:

- الاقتصار على البعد المعرفي في التقويمات؛
- إرهاق المتعلمين بسبب طول الامتحان؛
- نمطية التقويمات التي تكرس مظاهر الغش بين المتعلمين.

1- يقصد به الحالة التي يعجز فيها المدرس عن إبلاغ ما يريد توصيله للمتعلمين فيلجأ تبعا لذلك وتعويضا عن فشله إلى تبريرات متعددة، ويتحول إلى موضوعات أخرى، مستبدلا بذلك الموضوع الي يشكل المحور الفعلي للدرس.

2- يتمثل في الحالة التي يهيئ فيها المدرس أسئلة على مقاس الأجوبة التي يريد سماعها.

المطلب الثالث: محاذير تقنية

كثير هي العلاقات البيداغوجية التي فشلت في تحقيق الاستمرارية البيداغوجية بسبب المشاكل التقنية التي اعتورت سيرورة دروس التعليم عن بعد، وبناء على ذلكم، هذه جملة من التنبيهات التي ينبغي استصحابها في سياق التعليم الرقمي:

- عدم التمكن من أساسيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛
- استعمال بعض البرانم أو المواقع المعقدة لتقديم دروس وهو ما يعيق بعض المتعلمين من القدرة على الالتحاق بالمنصة كـ(freeconferencecall- wibinair- zoom)
- عدم التمكن من الحاسوب أو من الموارد الرقمية المستعملة؛
- عدم وضع تصورات وخطط بديلة لتقديم الدروس عن بعد؛
- عدم إتقان تشغيل الموارد الرقمية أو البرانم؛
- اعتماد وثائق رقمية بصيغ قد لا تشتغل عند المتعلمين.

توجيهات لعلاقة بيداغوجية بناءة في سياق التعليم عن بعد:

وعيا منا بما يمكن أن يكون استشرافا موضوعيا لنسق العلاقات البيداغوجية في سياق التعليم عن بعد، أسوق بعض المقترحات والتوجيهات لعلها تلفي من يطورها تنقيحا أو تكميلا أو إهمالا، فإلى ذلكم:

- التعليم عن بعد هو منظومة مكملة للتعليم الحضوري وليس قائم بالذات؛
- التفكير في عدة بيداغوجية استرشادية ترتكز على أسس علمية وتربوية وبيداغوجية متينة وتمتح من التجارب الناجحة؛
- المعنى في التعلمات عنصر مركزي في نجاح العلاقات البيداغوجي؛
- مراجعة الاختيارات الاستراتيجية التي تحاول جعل المدرسة خادمة للسوق، والكف عن اعتبار المنظومة التربوية مجرد ريع اقتصادي يخدم المقاولة والسوق الاقتصادي. بل اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية ممتدة نحو المجتمع مستجيبة للمطلب الاجتماعي،

وظيفتها هو بناء الإنسان أو الإمكان البشري بدل الرأسمال البشري ذو الحمولة الاقتصادية؛

- على مستوى التربية والتكوين، ومنزع قصور التعليم عن بعد في الاشتغال على جانب التربية، يمكن اعتماد التعليم عن بعد والاقسام الافتراضية في مجال التعليم والتكوين والتأهيل، والتعليم الحضوري الواقعي في الجانب التربوي، لان فعل التربية يفترض انساقا قيمية معيارية مرتبطة بالسلوك الاجتماعي للافراد عكس الانساق التقنية اللاجتماعية، فالتعليم عن بعد يعزل المتعلك عن سياقات التعلم، ويفقده القدرة على التواصل والتفاعل مع محيطه، وتختزله في بعد احادي الاتجاه الالكتروني الرقمي الذي يغيب لدله ملكات متعددة تميزه ككائن متفرد عاطفة و تواصل.
- إعادة النظر في تصور المدرسة، واستيعاب التحول وسيرورة التغيير الذي يعرفه العالم، بالتوجه نحو مدرسة جديدة تدمج التعلم عن بعد، وتعتمد وسائل ديداكتيكية جديدة. فالتجديد البيداغوجي بات ضرورة حيوية، وربما يؤسس لمدرسة المستقبل التي ستتجاوز مفهومي الفضاء الصفي وزمن التمدرس؛
- تعزيز النموذج البيداغوجي المعتمد وتكييفه مع الخصائص التربوية والبيداغوجية للتعليم عن بعد؛
- توسيع الخريطة المعرفية للبرامج والمقررات التعليم والتكوينية بإدماج البرمجيات التربوية الإلكترونية، وتعزيز التعلمات المستندة إلى البرامج الرقمية؛
- وضع دليل توجيهي لتوحيد الرؤية التربوية وفق منهج تربوي وطني يتناسب مع تعليمنا الإلكتروني عن بعد ولجميع المستويات؛
- إدماج المقاربة القيمية والحقوقية في صلب المناهج وبرامج التعليم عن بعد؛
- الحرص على تحقيق التوازن بين مختلف أبعاد الشخصية الإنسانية؛
- التفكير في صيغ عن بعد لترسيخ البعد التربوي والقيمي إلى جانب التعليمي والمعرفي؛

- إحداث مراصد وطنية وجهوية تطلع برصد وتتبع قضايا السلوك المدني داخل منصات التعليم عن بعد، ومواكبة مناهج وبرامج التربية القيمية، وتقييم آثارها على مستوى الفاعلين التربويين والمتعلمين وشركائهم؛
- تقوية الروابط المباشرة والتواصل المنتظم مع الأسر ومؤسسات المجتمع المدني، وإشراكهم في الفعل الثقافي التدبيري؛
- التفكير في صيغ أخرى للتقويم عن بعد لا سيما المتعلق بالقيم؛

المطلب الرابع: نموذج تطبيقي لترشيد التدريس عن بعد

تأسيسا لنموذج العلاقات البيداغوجية في سياق التعليم عن بعد، واستشرافا لآفاق بيداغوجية قادرة على تجاوز الصعوبات، وتجسير الوثاقة بين أطراف العلاقات البيداغوجية، اقترح مثالا تطبيقيا يمتح من صميم الممارسة والفعل.

على مستوى التخطيط:

المادة: التربية الإسلامية المدخل: التزكية عنوان الدرس: النظر و التفكر سبيل العمل و الإيمان المستوى: الثانية بكالوريا علوم رياضية
الأهداف تدريب المتعلم على البحث في الأنترنت تعرفه على أحد مجالات التفكر (التفكر في السماوات والأرض) استخلاصه العبر المستفادة من التفكر في الكون إبرازه عظمة الخالق من خلال ما استخلصه من مشهد
دور المتعلم إعداد/ بناء التعلمات/ تحليل / استنتاج/ ربط / تركيب / تقويم ذاتي دور الأستاذ يقدم معارف/ يطرح أسئلة/ يناقش/ يقوم/ يعرض الشريط/ يحفز /

البرنام: freeconferencecall، meats، zoom المدة الزمنية الجمعة 17ابريل 2020 من الساعة الخامسة إلى السادسة مساء (ساعة واحدة)
نوعية الموارد الرقمية وثائق/ فيديوهات تعليمية/ صور ومستندات / صوتيات
القيمة البيداغوجية المضافة الإسهام في تحسين جودة التعلمات توجيه المتعلم إلى أساليب البحث والابتكار بنفسه تشويقه للتعلم باستعمال موارد رقمية عبر وسائط متعددة تقريب عالم المخلوقات الدالة على عظمة الله تعالى بالصوت والصورة

مراحل الإنجاز وتوزيع الأدوار

خطوات الدرس	نشاط التعليم	نشاط التعلم	التوجيه	الزمن
تقويم تشخيصي	أسئلة تحفيزية استدراجية	تعبير عن التمثلات	استثمار الأجوبة في التمهيد	05د
تقديم الوضعية المشكلة	مورد قمي، فيديو: حجم الإنسان لباقي المخلوقات	تقديم الأجوبة الأولية وصوغ فرضيات الحل الأولية	الجمع بين الأبعاد الروحية والمعرفية والعلمية	10د
تمحيص الفرضيات تقديم الدعامات والأسناد	قراءة الأسناد التوجيه إلى قيمة التفكر وأقسامه ونماذجه	محاكاة القراءة ترسيخ أصول الإيمان تعزيز القيم الأخلاقية والإيمانية	استدعاء القواعد التجويدية استدعاء النصوص والأحكام المطلوبة حسب الحاجة	05د 30د

الترجيح بين الفرضيان	التذكير بالوضعية التذكير بالفرضيات الأولية المقترحة للحل التحفيز على اتخاذ قرارات مبررة	مقارنة الفرضيات والترجيح بينها دعمها بأدلة وحجج	توجيه وتصويب وتعميم	05د
تقويم الأثر	أسئلة، وضعيات تعليمية تعلمية افتراضية	التطبيق والتقويم	تقويم إجمالي للتعلمات	5د
الإعداد القبلي	تكليف المتعلمين في إطار فرق عمل بالبحث في الأنترنت عن شريط يدعم التعلمات.	تعاون في إطار عمل المجموعات للبحث عن شريط في الشبكة العنكبوتية يخدم مضمون الدرس.		

على مستوى التنفيذ لدرس تزامني:

ضمانا لبناء سليم للتعلمات وتجنبا للعوامل المشوشة التي يمكن ان تعتور حصة دراسية عن بعد، ينبغي للمدرس ان يستصحب جملة من التوجيهات والتنبيهات:

قبيل الحصة:

- الدخول إلى الغرفة الافتراضية قبل بدء الحصة بمدة كافية (عشرون دقيقة مثلا)؛
- اختيار المكان المناسب (تجنب الأماكن القريبة من مصادر التشويش، كأصوات الأطفال، تلفاز، السيارات...)؛
- التأكد من العدة البيداغوجية واللوجيستيكية؛
- الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي للتعبئة والدعم والاستدراك؛
- التأكد من حضور الجميع؛
- التنبيه على الشروط التقنية الميسرة لحصة فعالة، إغلاق الصوت، الابتعاد عن أماكن التشويش؛
- اختيار منسق ومقرر للحصة؛

أثناء الحصة:

- تأمين سياقات بيداغوجية تمكن المتعلمين من السؤال والتحليل والتركيب والاستثمار؛
- خلق صراعات معرفية وميتا معرفية بين المتعلمين والمتعلمات؛
- ضرورة تخلي المدرس عن كونه ملقن للمعرفة إلى ميسر لها؛
- ربط التعلمات بواقع المتعلمين اليومية من خلال الاشتغال على الوضعيات تشخيصا وبناء وتقويما؛
- الخطأ مدخل أساسي في بناء التعلمات؛

خاتمة

إن الاشتغال العلمي على المجال الابستيمولوجي للمادة الدراسية بغية تأمين الانتقال المنهج والموضوعي والمتناسب سيكولوجيا ومؤسسيا من حقل المعرفة العالمة إلى مجال المادة، محوج إلى علاقات بيداغوجية قادرة على إدراك التمفصل القائم بين الحق والواجب ومستوعب لمقومات وصيرورات التعليم عن بعد، والى تجديد بيداغوجي معتمد على وسائل ديداكتيكية جديدة ربما يؤسس لمدرسة المستقبل التي ستتجاوز مفهومي الفضاء الصفي وزمن التمدرس. فهل المدرسة المغربية قادرة على خوض هذه المعركة وكسب رهان التعليم عن بعد؟

لائحة المصادر والمراجع:

محمد فتح الله كولن: ونحن نبني الحضارة»، الطبعة الثانية، دار النيل للطباعة والنشر، 2011م

قانون – إطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030.

محمد حسن العمايرة (1999)، التربية والتعليم في الأردن منذ العهد العثماني حتى عام 1977 (الطبعة الأولى)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

منال عبد العال مبارز وأحمد محمود فخري (1434هـ)، التعليم الإلكتروني (مفهومه-بيئاته-مقرراته-إدارته-تقويمه-تطبيقاته المتقدمة)، دار الزهراء- الرياض، الطبعة الأولى.

بشرى الحافظ (2010)، طبيعة العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل مدرسة المغربية وتداعيتها على الحياة المدرسية، مجلة علوم التربية، العدد 46.

المجلس الأعلى للتعليم (نوفمبر 2009)، دفاتر التربية والتكوين، العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي، العدد الأول.



العلاقات البيداغوجية

شروط التعليم الرقمي ومحاذير التنزيل ومعيقاته

ذ. إخلف وسعيد
جامعة شعيب الدكالي - الجديدة

الكلمات المفتاحية:

العلاقات البيداغوجية ، التعليم عن بعد ، الأمن المعرفي ، العصر الرقمي

ملخص

بما أن المدرسة المعاصرة قائمة في بنيتها على العلاقات البيداغوجية، فإن تجديد النظر والبناء في هذه الأخيرة باعتبارها فضاء للتواصل والحوار بين الأطراف المكونة لها ومجالا للتعاون والتكامل؛ يعد من أولويات الفعل البيداغوجي ومطلبا حضاريا على الفاعل التربوي التفكير فيه؛ قصد استئناف العمل خاصة في هذا الوقت بالذات الذي انفتحت فيه المدرسة على الثورة الرقمية، التي تعد من الوسائل الضرورية لمسايرة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي يعرفها الواقع.

من بين الأمور والقضايا التي يجب إعادة النظر فيها ضمن العلاقات البيداغوجية؛ العلاقات التشاركية والتكاملية بين الفاعلين التربويين؛ المدرس والمتعلم، والاجتماعيين من الأسر، والفاعليين الاقتصاديين والسياسيين، وكل ما يحيط بالمدرسة من شريك أساسي مساهم في بلورة مدرسة المستقبل، كما أن انفتاح المدرسة على العصر الرقمي وظهور ما يسمى بالتعليم عن بعد، فرض النظر في طريقة تفعيل هذا النمط الجديد وذلك بصياغة الشروط المناسبة لتنزيله وتطبيقه على أرض الواقع من مثل، التكوين البيداغوجي وخلق الحوار

والتواصل بين مختلف الشركاء والقيام بعملية دراسية وإحصائية لتزويد الأسر بما يناسب، والعالم القروي بما يحتاج من مستلزماته، دون إغفال المحاذير والمعيقات التي قد تعيق وتمنعه من تحقيق أهدافه.

المقدمة

إن موضوع العلاقات البيداغوجية في المدارس المغربية نحو مقاربات جديدة، موضوع حي فرضته ظروف الواقع على الفاعل التربوي من جديد؛ لإعادة الاعتبار للمكونات الأساسية للعلاقات البيداغوجية في المدرسة المغربية، قصد استئناف الحوار وبناء التواصل الفعال بين مختلف الفاعلين والشركاء الأساسين للفعل البيداغوجي. صحيح أن موضوع العلاقة البيداغوجية عرف هو الآخر اهتزازا وتأثرا بفعل المتغيرات المتسارعة، حيث أصبحت النظريات التقليدية، والمقاربات الكلاسيكية تتراجع في أداء مهامها في النهوض بالمدرسة المغربية، وبدأ يدب إليها التجاوز والتآكل، العامل الذي يستوجب التفكير في التجديد والإصلاح دوما وباستمرار؛ لتجاوز الأعطاب التاريخية التي عاشتها المدرسة في هذا الشأن.

إن المحور الذي شكل لدي كثير الاهتمام ضمن موضوع العلاقات البيداغوجية هو محور العلاقات البيداغوجية والثورة الرقمي ضمن المحاور المسطرة في الندوة، إجابة على السؤال المحوري والمركزي الذي يتجلى في: ما الشروط الواجبة لاعتماد استراتيجية التعليم عن بعد؟ وما المعيقات والمحاذير المتوقعة وتأثيرها في العلاقات البيداغوجية؟ هذا المحور مركب من مجموعة من القضايا التربوية المهمة، حيث يحتاج إلى التفكيك وإعادة البناء ضمن منهجية معرفية، والعناصر المشكلة له تحتاج إلى خيوط ناظمة لها في سياق بيداغوجي، لأننا اليوم في حاجة إلى فهم مكونات الخطاب البيداغوجي، وفهم العلاقات البيداغوجية؛ لإعادة بناء فضاء جديد وتأسيس لمجال تتلاقى فيه هذه المكونات.

إن المجتمع الذي نعيش فيه اليوم هو مجتمع المعرفة والاتصال والتواصل، وتزاحم الأفكار والرؤى على كل المستويات الحياتية، بما فيها المجال البيداغوجي الذي حمل معه البيداغوجيون رهانا كبيرا للبحث سبل التجديد وخلق الإبداع؛ لتجاوز النظريات الكلاسيكية التي لم تعد مجدية أمام التطور الهائل للموارد والوسائل الرقمية.

رغم هذا التطور الذي عرفه الانتشار الكبير للوسائل والموارد الرقمية في التعليم في زمن كورونا والترحيب الكبير الذي لقيه التعليم عن بعد، باعتباره نوعا استراتيجيا من أنواع التعليم اللائق المناسب للمرحلة والموافق للظرفية التاريخية التي تمر منها المدرسة المغربية جراء وباء كوفيد 19؛ فإن ذلك لا ينفي وجود حاجة ممارسة هذا النوع من التعليم وتنزيله مثل، حاجة العلاقات البيداغوجية والعصر الرقمي للشروط المستأنفة للفعل البيداغوجي والظروف الملائمة لتحسين العرض فيه، كما لا ينفي وجود معيقات تحد من الفعالية الحضارية والأداء الوظيفي لهذا التعليم، وما له من محاذير متوقعة وتأثيراته المتعددة التي يمكن أن تمس جوهر العلاقات البيداغوجية سلبا، فما هي هذه الشروط؟ وما معيقات التنزيل ومحاذير توظيف التعليم عن بعد؟

المحور الأول: مفهوم العلاقات البيداغوجية

أ- المفهوم:

إن مفهوم العلاقات البيداغوجية فرض ذاته في السياق التربوي، وضمن نسق من العلوم البيداغوجية والتربوية، استطاع أن يؤسس لبراديغم جديد، كما أنه احتل مكانة ضمن الوضع التربوي والتعليمي من حيث ما يحمله من رؤية تجديدية[1]، حيث يتسع المعنى من خلال هذه الرؤية؛ ليفيد تصورا جديدا فرضته الثورة الرقمية، حيث «تتجلى القيمة المضافة لتكنولوجية المعلومات والتواصل في التعليم، في أن العلاقات الجديدة احتفظت بالعلاقات القديمة وأغنتها بإضافات جديدة: أصبح له نوع من الاستقلالية بفضل الأدوات المختلفة الموظفة، وبيئات التعلم الغنية والمحفزة التي تعمل على توسيع مجال الاكتشافات، وبهذا فالتكنولوجيا

1- يمكن وصف مفهوم العلاقات البيداغوجية، بأوصاف البعد العلائقي الذي يؤديه الفعل التربوي، هذا البعد الذي تتجدد آلياته وتتطور وسائل لتجويد التعلمات وتحسين أدوار وأهداف المدرسة، والتجدد هو السمة التي يجب أن تكون عليه هذه العلاقات خاصة مع العصر الرقمي، الذي نحتاج فيه إلى وضع شروطه لتحسين هذه العلاقات، وبالتالي فإن الأشكال التقليدية تتراجع من حيث الوظيفة والدور الذي يجود العلاقات، مثل مفهوم السلطة البيداغوجية والتربوية، (انظر مقال، مرشد، محمد. السلطة البيداغوجية دراسة في تمثلات المدرس للسلطة وعلاقتها بتدبير المشاكل السلوكية للتلاميذ، مجلة كراسات تربوية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، العدد الثاني، فبراير 2016، ص 31).

الحديثة، توفر قنوات ووسائل ودعامات جديدة توضع رهن إشارة المتعلم لخدمته، ولإغناء معارفه وتدبيرها، بالإضافة إلى إثارة التحفيز لديه وجعله يقبل على المعرفة بتلقائية.»[1].

رغم ما يحمله مفهوم العلاقات البيداغوجية من لبس وغموض وغياب تعريف جامع مانع لحده، ضمن مفاهيم بيداغوجية، إلا أن الخاصية الأساسية والسمة الكبرى التي تميزه، هي كونه ارتبط بما هو جديد وحديث على مستوى العلاقات القائمة في المجال البيداغوجي، مع ما يقوم به هذا المفهوم من دور فعال في التنشئة الاجتماعية والتربية وتجويد التعلمات والتحسين في الأداء، «فيكتسب الفرد مجموعة من الخبرات والتجارب والاتجاهات النفسية. وغالبا ما نقصد كل تعليم ذي طابع مجتمعي يحضر فيه الآخرون.»[2]، بالإضافة إلى ما له من دور في التحصيل الدراسي واكتساب المعرفة، وأداء دور في بناء العلاقات والتواصل بين المكونات الأساسية للمدرسة، والعناصر البيداغوجية على مستوى العموم بين المدرسة والمحيط الإجتماعي والإقتصادي والسياسي...، وعلى كل المكونات الديداكتيكية، خاصة بين المدرس والمتعلم والمعرفة، تلك أركان العلاقة البيداغوجية أو المكونات الأساسية للفعل الديداكتيكي، والتي تفسر التكامل المعرفي والشمولية الناجحة للعمليات التعليمية وفي تنزيل سليم للكفايات.

فمن هذه الناحية تتميز العلاقات البيداغوجية بكونها محط نسق براديغمي تتعاون فيه المهام وتتكامل خلاله المجهودات، من هنا وجب إعادة النظر في المفهوم وتصحيح الفهومات التي اتجهت نحو دراساته خاصة الرؤى الكلاسيكية، فلم يعد ينفع في الشيء التفكير في العلاقات البيداغوجية التي تتسم بالتحيز لركن من أركان المكون الديداكتيكي أو البيداغوجي؛ لأننا أمام واقع جديد اختلطت فيه التصورات، وكثرت المناهج التي تتجه نحو المدرسة كما تعددت وظائف المدرسة وخيوطها التواصلية، والسبب الذي أسهم في استدعائه هو الخطاب الرقمي ومشاركته ضمن العملية التعليمية التعلمية، ومنافسة دور المدرس. بالتالي فإن مفهوم العلاقات البيداغوجية يحيلنا على الدور المهم الذي يؤديه التعليم الرقمي حيث ينافس المدرس في مهامه ويشق الطريق في انفتاح المدرسة نحو الرقمنة، وعليه يمكن القول بأن المثلث الديداكتيكي يتحول إلى إضافة عنصر آخر هو الرقمنة، عندئذ نتحدث عن المربع الديداكتيكي

1- الأنصاري، خالد. تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودورها في التعليم والتعلم، مجلة كراسات تربوية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، العدد الثاني، فبراير 2016، ص 174.

2- حمداوي، جميل. سوسيولوجيا التربية، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، ط 1، 2018م، ص 54.

الذي يتكون من المدرس والمتعلم والمادة الدراسية والرقمنة، وهذا الأخير الذي أصبح محط اهتمام بعد شيوع التعليم عن بعد.

وعليه، يمكن القول إن العلاقات البيداغوجية هي نمط تربوي وبيداغوجي، يجمع بين أطراف العملية البيداغوجية والديداكتيكية التي تسهم في تأسيس لنموذج معرفي مدرسي يتسم بالحوار والتواصل والتكامل والتعاون والشمولية في الأداء الوظيفي والمسؤولية التربوية، والتفاعل بين الأطراف المكونة لهذه العلاقات.

ب- السياق المعاصر للعلاقات البيداغوجية:

إن العلاقات الإنسانية القائمة في صلب الواقع المعاصر، تتسم بنوع من الأنانية والفردانية وحب الذات، في المقابل تتراجع قيم الحوار والتواصل ويتلاشى مفهوم الإيثار والفضائل الجميلة، التي تجود العلاقات الإنسانية بين الإنسان وأخيه الإنسان، ولعل العوامل المؤدية إلى هذا كثيرة؛ منها ظهور الفكر النفعي والبراغماتي الذي يرى في الآخر سوى وسيلة لتحقيق الربح التجاري والاقتصادي، وانتشار فكر العنصرية الذي يترك في الآخرين الإحساس بالبغض والكراهية، كل هذا أسهم في تراجع الفكر التربوي في القيام بمهامه داخل المجتمع، فعلى مستوى العلاقات البيداغوجية يمكن القول إن هناك صراعا بين المدرسة والمجتمع من جهة، وبين الأطراف المركبة للمدرسة من جهة أخرى، فبين المدرس والمتعلم يمكن القول؛ إن هناك ما يمكن تسميته بصراع الأجيال بين المدرس التقليدي ومتعلم اليوم، وبالتالي تلاشت السلط؛ سلطة المدرسة والقيمة الاعتبارية للمدرس، وتراجعت سلطة الأبوين داخل البيت، فوقع شرخ في العلاقات.

إن الإنسان المعاصر يعيش التمرد على القيم، وعلى التعاقدات الاجتماعية والقوانين التربوية والضوابط البيداغوجية، وبالتالي فإن العلاقات البيداغوجية تعرف هشاشة وسيولة في الأنظمة التي تحكم المدرسة، ما جعل المدرسة تتراجع في الدور التثقيفي، وأن المتعلم لم يعد يثق فيها؛ لأنها لا تستجيب لمتطلباته الذاتية والسيكولوجية والاجتماعية، كل هذا يجعلنا نعيش نوعا من التسيب العلائقي؛ فالتفكير في التجديد ووضع استراتيجيات جديدة مقبولة وممكنة. والرهان الحقيقي والمدخل الأول هو العلاقات البيداغوجية القائمة على الحوار والتواصل والتكامل لتأسيس نقل ديداكتيكي ناجح وفعل بيداغوجي فعال.

المحور الثاني: العلاقات البيداغوجية والعصر الرقمي في المدرسة.

لكي نجيب على السؤال المطروح آنفا الذي مفاده، ما الشروط الواجبة لاعتماد استراتيجية التعليم عن بعد؟ وما المعيقات والمحاذير المتوقعة وتأثيرها في العلاقات البيداغوجية؟، يجدر بنا أن نبين أولا العلاقة الرابطة بين العلاقات البيداغوجية والعصر الرقمي في السياق المعاصر، هل هناك علاقة وطيدة يمكن أن تثمر آفاقا حضارية وبيداغوجية نحو التجديد والإبداع والتطور والرقي بالأداء الوظيفي للمدرسة، أم أن العلاقة تتجه نحو التنافر والتباعد. أعتقد أنه كما أشرت أن السياق المعاصر والوضع الحالي للمدرسة وكل مجالات الحياة التي يحيها الإنسان؛ أصبحت مرتبطة بالرقمنة كالاقتصاد والعلاقات السوسيولوجيا وكل الخطابات السياسية والفكرية والتربوية، تنحو نحو هذا الاتجاه، ونظرا لارتباط المدرسة بهذه المجالات وانفتاحها عليها، فإن ذلك يفرض عليها تجديد نفسها وتحيين مكوناتها لكيلا تكون معزولة أمام الواقع المتسارع نحو التحولات.

فالمدرسة المعاصرة الناجحة هي التي تساير هذا التطور حيث تتأثر بتأثره وتحاول أن تؤثر فيه، بما تمتلك من وظائف التغيير والتجديد والنهوض بالمجتمع نهضة قوية، والمدرسة المغربية غير بعيدة عن هذا السياق، وإن المتتبع لشعارات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030/2015، يدرك أن هناك ملامح الرغبة في مسايرة الواقع من خلال العلاقة القائمة بين المجتمع والمدرسة ومن المهام المنوطة للمدرسة في النهوض بالمجتمع، حيث جاء في الشعار الذي رفعه المجلس الأعلى للتربية والتكوين في الفصل الثالث « من أجل مدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع»[1]، على أن التنزيل الأمثل هو إعادة فتح العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع في إطار العلاقات البيداغوجية المبنية على التعاون والتكامل وتوطيد العلاقات، وفي الرافعة الثانية عشر التي تنص على «تطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار»[2]، دليل على وجود أرضية ومجال للتأسيس للعلاقات البيداغوجية بين المدرسة والمحيط المجتمعي، وفي الفصل الثاني رفع شعار «من أجل مدرسة الجودة للجميع»[3]، كل هذا يبين أنه لا يمكن تجويد الأداء بين المجتمع والمدرسة إلا في ظل هذا الانفتاح والتنوع والتواصل والحوار.

1- الرؤية الاستراتيجية 2015 2030، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، ص 51.
2- المرجع نفسه، ص 30.
3- المرجع نفسه، ص 23.

إن قيام العلاقات البيداغوجية مع الرقمنة لمن غايات المدرسة ودورها ووسائل تطويرها، وذلك يقتضي توفرها على الوسائط التعليمية والبيداغوجية قصد قيام هذه العلاقة حيث؛ «يتشكل النموذج البيداغوجي من غايات المدرسة ووظائفها، ومن المناهج والبرامج والتكوينات، ومن المقاربات البيداغوجية والوسائط التعليمية، ومن الايقاعات الزمنية للدراسة والتعلم، ومن التوجه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي، ومن نظام الامتحانات والتقييم»[1]. وللتذكير كما جاء في هذا النص أن العلاقات البيداغوجية تتعلق بكل ما من شأنه مس جوهرها، من الوسائط والبرامج والتوجيه والإرشادات وكل الأساليب البيداغوجية والتربوية؛ لتشكيل نموذج بيداغوجي متكامل.

وهذا النموذج البيداغوجي الذي يتسم بالتكامل في مناهجه وتكويناته ومقارباته المختلفة والمتنوعة يسعى إلى أن يضع الأسرة باعتبارها شريكا أولا مع المدرسة موضع اهتمام ويسعى إلى مد جسور التواصل معها وفق علاقات بيداغوجية جديدة حيث يكون «توثيق العلاقة مع الأسر، باعتبارها المصدر الأقرب لمعرفة حياة المتعلمين خارج المؤسسة التعليمية، وأثرها على مواظبتهم وانخراطهم، وتحسيس الأسر بدورها في تكميل عمل المدرسة والارتقاء بالعلاقة التربوية داخلها»[2]، حيث تحمل الدولة للأسر المسؤولية على تعليم أبنائهم والتعاون مع الدولة وفق مبدأ العلاقات البيداغوجية القائمة التي فرضتها ظروف الواقع، وهذا يدل على اتساع المدى في العلاقات البيداغوجية للمدرسة الأمر الذي يكسبها السمة الحضارية والخاصية المجتمعية وذلك باشراك الكل، لأن المدرسة رهان مجتمعي كما جاء في الرؤية الاستراتيجية أن العلاقات البيداغوجية تقوم على « تقوية الروابط المباشرة والتواصل المنتظم مع الأسر، ومن خلال ممثلي الآباء والأمهات والأولياء، وإشراكهم في الفعل الثقافي والتدبيري، وتعزيز الشراكات المؤسساتية، والاستفادة من مختلف الخبرات الخارجية التي توفرها المؤسسات الاجتماعية، كالأسرة والجمعيات المدنية والحقوقية، والمؤسسات الإنتاجية والمقاولات، والمؤسسات الإعلامية والثقافية والتأطيرية...، قصد إشراكها في بلورة مشاريع المؤسسة، وإسهام المدرسة في مد الجسور مع المحيط الخارجي، التي تتشكل من الفضاءات المرتبطة بمحيط المدرسة، والتي ترتادها أعداد كبيرة من التلاميذ والطلبة: الداخليات والأحياء الجامعية؛ المجمعات الرياضية؛ فضاءات البحث؛ مقاهي الأنترنت؛ شبكات التواصل الاجتماعي؛ المواقع الإلكترونية...، وذلك،

1- المرجع نفسه، ص 30.

2- المرجع نفسه، ص 34.

من أجل ضمان حسن استعمال، هذه الفضاءات، والإسهام في تحصينها من السلوكات اللا مدنية، وتنمية قيم المواطنة، وتشجيع التواصل الثقافي والرياضي والفني... »[1].

وهذا الترابط يسهم في البناء التشاركي الفعال الذي يلتزم فيه كل عنصر بدوره في التعاون لما لذلك من أهمية في «عملية الارتقاء بعلاقات التعامل السيكولوجي والاجتماعي والإداري بشكل بنوي دينامي وإنساني وظيفي داخل المؤسسة التعليمية، باحترام المتعلمين ورجال التربية والإدارة والتدبير ورجال الإشراف والآباء وأمهات التلاميذ وأوليائهم، واللجوء إلى سياسة المرونة والحوار الديمقراطي، واحترام حقوق الإنسان، وتطبيق مبدأ الحافزية والمساواة، واحترام الكفاءات، وتحقيق الجودة الكيفية (الإبداعية) والكمية (المردودية).»[2]

إن انفتاح المؤسسة على هذه العلاقات البيداغوجية والتواصل المجتمعي، جعل من ذلك اتساع المهام وتعدد الحوارات مع مختلف الفاعلين والشركاء، العامل الذي يفرض بقوة اتساع مدى استعمال الموارد الرقمية تسهيلا للتعاون والتشارك؛ لأنه لم يعد ممكنا أن يجد الإنسان الوقت الكثير لعقد الاجتماعات الكثيرة التي تستغرق الأوقات، يكفي أن يراسل المدير التربوي مراسلة التعاون والتشارك مديرا أكاديميا أو إقليميا أو مؤسسة تعليمية، كما يسمح له أيضا أن يتواصل مع الآباء الأمهات ومكاتب الجمعيات... مثلا قصد تسهيل الخدمة وعقد حوارات ولقاءات عن بعد حول البرامج الخاصة بالمدرسة كل فترة دراسية.

وبالتالي فإن أي تجديد وتغيير في المدرسة يقتضي توفر العامل الأساس هو العنصر الرقمي الذي يعد أساسا في البيداغوجيات المعاصرة، وأن أي مقاربة جديدة في المدرسة يجب أن تنطلق منه؛ لأنها الوسيلة الأكثر قربا للمتعلم تتيح له الفرص وتسهل له المهام للولوج إلى المعرفة والبرامج التوجيهية في العملية التعليمية التعلمية. لذلك فإن التعليم عن بعد يشكل محطة كبرى من المحطات التعليمية المعاصرة؛ خاصة بعد ظهور جائحة كورونا، التي أسست لمفاهيم جديدة ونظريات متعددة أسهمت في إغناء النقاش في الشأن التربوي خاصة، وأن التفكير في هذا النوع من التعليم وتدبير استراتيجياته يتطلب صياغة مجموعة من التدابير والشروط والضوابط؛ لمأسسته ضمن أنواع التعليم المعتمد، وأن التفكير في إخراجه إلى الوجود وتعميم نموذجه يقتضي التخطيط والتدبير. هذا الذي يدفعنا إلى طرح سؤال مهم يسعفنا فيما إذا

1- المرجع السابق، ص 56.

2- حمداوي، جميل. سوسيولوجيا التربية، مطبعة الخليج العربي، تطوان، المغرب، ط 1، 2018م، ص 270.

كانت الوزارة الوصية على التعليم قد تستمر في اعتماد التعليم عن بعد بوصفه استراتيجية من استراتيجيات المدرسة في الانفتاح على الرقمنة وهذا السؤال هو: ما الشروط الواجبة لاعتماد استراتيجية التعليم عن بعد؟

المحور الثالث: شروط استراتيجية التعليم عن بعد

إن أنماط المدرسة تتغير تبعا لتغيرات الواقع ومتطلباته الاقتصادية والاجتماعية، كما أن انفتاحها على المجتمع جعل منها المحطة التي تستجيب لكل الظروف ومنه تنوع الاستراتيجيات الجديدة التي تقتضي العمل وفق قواعد الدولة والمدرسة، يعد التعليم عن بعد إحدى هذه الاستراتيجيات وهو حاجة ملحة ومطلب ضروري.

فهو خيار استراتيجي فرضته طبيعة الظروف لا بديل عنه، رغم غياب الموارد والاستعداد له من الجانب اللوجيستيكي، وإن العمل به بدءا من مرحلة أزمة كورونا يعد استمرارا في الاداء البيداغوجي، وسبلا من سبل الخروج من نفق الأزمة، وهو التحول في مسار التعليم، وبالتالي هذا النوع من التعليم المستجد على الشأن التربوي والبيداغوجي، سيصبح واقعا يمارس في كل ربوع العالم، كلما توفرت مجموعة من الشروط والمستلزمات التي تمكن القيام والعمل به.

1- التكوين أول مرحلة من مراحل التعليم عن بعد: لا يمكن أن نلج باب التعليم عن بعد إلا بعد استيفاء شرط التكوين الذي يعد المرحلة الأولى، وهذا يقتضي من الدولة والوزارة الوصية على التعليم؛ إيجاد فرص وأوقات التكوين على مستوى ربوع الوطن، حيث لا يزال استعمال الأنترنيت ضعيفا خاصة على مستوى المدرسة، وتزويد المناطق النائية بالشبكة الجيدة ذات الصبيب الكافي من الأنترنيت، حتى يتمكن المتعلم من المتابعة الجيدة، والتكوين يقتضي تقريب المراكز للمدرسين قصد التسريع في اكتساب المعارف الخاصة بالتكنولوجيا، رغم أن الدولة قامت فيما مضى بمجهودات التكوين في MOS.

إلا أن التعليم الاليكتروني لا يزال في حاجة إلى المزيد من التكوين؛ لأننا لاحظنا خلال الممارسات التعليمية والمهنية في المدارس والمؤسسات وجود تحديات ومشاكل، « ومن بين المشاكل المطروحة في هذه التجربة نجد غياب التجهيزات والأدوات الرقمية لدى العديد من المستهدفين من هذه العملية، وكذا ضعف التكوين في هذا المجال لا سيما للأساتذة الذي

يسهرون على عملية التدريس عن بعد»[1]، بالإضافة إلى الأمية الوظيفية، حيث أغلب المدرسين في المدارس يمارسون مهمة التدريس بطرق تقليدية دون توظيف تيكنولوجي داخل القسم، وأن أغلبهم يجهلون حتى طريقة الدخول لمنظومة مسار ومسك النقط أثناء المراقبة المستمرة وفي مراكز التصحيح في الامتحانات البكالوريا، فضلا عن توظيف وسائل التيكنولوجية داخل الفصل الدراسي، مثل الاشتغال بالعاكس الضوئي data show، أو نظام العرض ppt.

وهذه معضلة من المعضلات التي سيجدها التعليم عن بعد في ترسيخه باعتباره استراتيجية من استراتيجيات التعلم، وهنا يجب التمييز بين نوعين من التكوين هما:

أ – **التكوين الإلزامي**: هو النوع الأول الذي يخص الفاعلين البيداغوجيين والتربويين، من الإداريين وهيئة التدريس، داخل مراكز التكوين، ويسهر عليه مختصون في التكنولوجية.

ب – **تكوين ذاتي**: يخص آباء وأولياء التلاميذ، ويكون بتحملهم مسؤولية أبنائهم داخل بيوت ذوي الأسر، ويتحول خلاله الآباء من الآباء التقليدين إلى آباء ممارسين للأنترنيت داخل المنازل، وهذا يتطلب جهودا من الآباء في توفير الشبكة والهواتف الذكية والمسطحات Ta-blette، لكل إبن مع فضاء وبيت مستقل، وهذا عائق مالي ومادي وتحدي من تحديات الآباء.

ويأتي دور التكوين في فهم الواقع الاجتماعي والاقتصادي، والتحرر من العقلية التدريسية الكلاسيكية التي تزيد من حدة صراع الأجيال؛ فالمدرس أو الأب الناجح هو الذي يتمكن من معرفة هذه الآليات ويقترب من الواقع ويفهمه ويتدبر آليات الاشتغال ويتزود بالحكمة والفهم، ويحاول أن يفهم المتعلم بعقل المتعلم نفسه.

2. **التواصل والحوار**: أثناء ترسيخ التعليم عن بعد ينبغي فتح حوار جاد مع مختلف الفاعلين والشركاء وفق مقاربة تشاركية يكون من خلالها، إيجاد أرضية مناسبة ومناخ حملات تحسيسية لإنجاح هذا الورش، وتوفير و« وضع آليات للتواصل والتحسيس مع مختلف الفاعلين والمتدخلين لإدماجهم في المقاربة التشاركية، وإقناعهم بأهمية التعاقد حول البرامج والنتائج»[2]، خاصة مع المدرسين والآباء، لأنه لاحظنا أن هذا الإجراء أنزل من السماء كالصاعقة

1- اكو، الحسين. وخضار، عبد الرحيم. جائحة كورونا وسؤال التحول الرقمي بالمغرب، مؤلف جماعي جائحة كورونا والمجتمع المغربي فعالية التدخل وسؤال المآلات، المركز المغربي للأبحاث وتحليل السياسات، المغرب، الإصدار الأول، يونيو 2020، ص 72.

2- الرؤية الاستراتيجية،2015 2030، ص 47.

وجاء فجأة حيث لم يسبقه أي إعلان وتخطيط، نظرا لسوء التدبير والارتجالية الذي يتخبط فيه قطاع التعليم ببلادنا، الأمر الذي قد يحظى بالرفض من قبل أكثر المدرسين في الأيام المقبلة، نظرا لما يتطلبه من استنزاف مادي لتوفير الوسائل؛ مثل الأجهزة وربط محلات السكن بشبكة عالية من الأنترنيت، وهذا لا ينتهي عند هذا الحد؛ بل إن الآباء هم أكثر ضررا، لاسيما الآباء المقهورين اقتصاديا واجتماعيا، فالحوار هو فضاء لبحث سبل الصياغة التي يمكن أن يكون بهذا هذا النوع من التعليم.

3. **الاحصاء والدراسة الاستباقية للمشروع**؛ لأن أي مشروع خال من الدراسة فمصيره إلى الفشل، والإحصاء يشمل كل ما هو مادي مثل إحصاء المتعلمين الذين في حاجة إلى آليات التواصل كالهواتف النقالة والمسطحات، وإحصاء المناطق التي تحتاج إلى شبكة الأنترنيت.

4. **إنشاء مو اقع متميزة ومنصات عالية الجودة**؛ لهذا الغرض وضرورة إيجاد قانون إدارة ومتابعة لنظام الفصول الافتراضية، وتحديد أوقات مناسبة للعمل، لكيلا يعيش المدرس والمتعلم تحت ضغط العمل بسبب المكوث كثيرا أمام هذه الأجهزة، وما قد يترتب عليها من الأضرار الناتجة عن كثرة الاستعمال، والتشويش على الآباء والأسر داخل المنازل؛ لذلك فالتعليم عن بعد في حاجة إلى ضوابط العمل، فكل هذه الأمور تؤثر على العامل السيكولوجي للمتعلمين.

المحور الرابع: المعيقات والمحاذير المتوقعة عن التعليم عن بعد على العلاقات البيداغوجية.

إن أي ظاهرة جديدة على المجتمع في أي مجال من مجالاته، يتوقع منها النجاح أو الخسران بقدر الاستعداد لها من حيث التدبير ودراسة استراتيجياتها ومآلاتها، فالتعليم عن بعد وتوظيف العنصر الرقمي في المدرسة المغربية رغم توفر الشروط اللازمة لتنزيله على أرض الواقع، فإن ذلك لا يخلو من معيقات ومحاذير يمكن أن تؤثر على العلاقات البيداغوجية وبين مكونات هذه العلاقات، وبالتالي الانحراف عن مقاصده التي هي التواصل والحوار والتكامل في أداء الفعل البيداغوجي الجيد والممكن. إن المعيقات والمحاذير التي يمكن أن تترتب على التعليم عن بعد وعن الموارد الرقمية في المدرسة المغربية غير محدودة حيث يمكن إجمالها كالآتي:

1- عائق سوسيولوجي، الذي يكمن في الفقر وهو العامل الذي يجرنا نحو طرح السؤال التالي، هل يستطيع أبناء الأسر الفقيرة والمعوزة متابعة الدراسة الرقمية وتوفير الوسائل الضرورية للمتابعة والتحصيل الدراسي؟ أم أن هذا سيزيد من إعادة نمط الإنتاج القائم في صلب المجتمع وإعادة صناعة التعليم الطبقي من جديد ينعدم فيه الإنصاف وتكافؤ الفرص؟

2- يتجلى العائق المعرفي في غياب التفاعل الايجابي بين المدرس والمتعلم في التعليم الرقمي مقارنة مع التعليم الصفي الحضوري، الذي يحضر فيه البعد القيمي للتعلم، وبالتالي فإن ذلك يغيب الهدف الأساس للفعل التربوي، الذي هو فلسفة القيم والعلاقات الاجتماعية والسلوك.

3- إن التعليم عن بعد، تعليم جديد وحديث، وهذه الحداثة التي يتسم بها، تتطلب من المدرسة المغربية الوقت والموارد لإنجاحه، حيث يتجلى الوقت في الإحصاء والدراسة للمشروع؛ لمعرفة طرق تنزيله خاصة مع أبناء المناطق النائية وأبناء المغرب العميق الذين لا يتوفرون بعد عن الحجر الدراسة فضلا عن الهواتف النقالة الذكية والأنترنيت، التي تمكنهم من متابعة الدراسة عن بعد. بالرغم من التدريس عبر الهاتف أثبت فشله باعتراف الخبراء الدوليين، خاصة وأن الدولة وعدت بهذا في الرؤية الاستراتيجية التي ينتظر المجتمع تنزيلها وضمن مسار الإصلاح، ومما جاء في الرؤية الاستراتيجية؛ «توفير الموارد المالية اللازمة وإرساء تخطيط للميزانية المخصصة للإصلاح، مع مواكبتها بمساطر مبسطة وبمراقبة منتظمة لطرق صرفها، ضمن قانون إطار، وعبر صندوق خاص لدعم أوراش الإصلاح»[1].

4- ضعف وغياب الأمن المعرفي في الوسائل التكنولوجية الموظفة في التعليم عن بعد مما سيساهم في تهديد أعراض المدرسين والمتعلمين خاصة في التوظيف المفرط للأنترنيت والفضح والكشف عن أسرار المهنة التي كانت تعد خطا أحمرا في مختلف الوظائف والإدارات، من حقوق المدرس والمتعلم على السواء، وهذا العامل يفرض على المسؤولين وضع الضوابط وتقنين الظاهرة.

5- انتشار العنف بكل أشكاله، خاصة العنف الرمزي والتهديد بنشر الصور والفيديوهات الخاصة بالبيت أو المدرسة، وانتشار الغش في الامتحانات والمراقبة المستمرة، وهذا يهدد الأمن بمختلف أنواعه، كما يهدد العلاقات البيداغوجية بين أقطاب العمل البيداغوجي، وسيؤدي

1- الرؤية الاستراتيجية2015 2030، ص 71.

إلى توتر العلاقة بين المدرس والمتعلم أو بين المدرسة والأسرة. ويمكن الإشارة هنا إلى أن الأمن مقوم أساسي من مقومات المدرسة الحديثة و«لابد في هذا المضمار من الإشارة إلى أن المجال الآمن ليس فقط محفزا على العمل التعليمي بقدر ما هو مجال تربوي واجتماعي ونفسي يقوي الوشائج الاجتماعية بين المتعلمين ويدعم العلاقات الايجابية بين المكونين للوسط المدرسي، إضافة إلى أنه يؤدي دورا تربويا وأخلاقيا بالنسبة للمتعلمين ما دام يربي على الاحترام المتبادل وقبول الآخر والالتزام بالسلوك المدني، علما أن الأمن لا يستقيم إلا في إطار النظام والانضباط»[1].

1- الأشهب، محمد. جدلية المدرسة والمجتمع: قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي المجلة المدرسة المغربية، مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة بدعم من المجلس الأعلى للتعليم، المغرب، العدد 6، فبراير 2014، ملف العدد « المدرسة: الأدوار والوظائف»، ص 36 37.


Manar al islam
islamanar.com



الوسائط السمعية البصرية وأثرها في تجويد العلاقات البيداغوجية بالمدرسة المغربية

د. عبد الواحد بوعرفاوي
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
فاس

الكلمات المفتاحية:

الوسائط السمعية البصرية، السياق المدرسي، الجودة، العلاقات البيداغوجية.

ملخص

ساهمت الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم في ظهور أساليب جديدة ومتطورة للتعلم، والتي كان لها الأثر الأكبر في إحداث تغيرات وتطورات إيجابية على الطرق التي يتعلم بها المتعلمون وأساليب إيصال المعلومات إليهم، وكذلك على محتوى وشكل المناهج الدراسية المقررة باعتماد الحاسوب والإنترنت والوسائط التفاعلية المتعددة بمختلف أنواعها في عملية التدريس، وبهذا فإن توظيف المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم أصبح ضرورة ملحة، تفرض على النظم التعليمية إعادة النظر في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ليكون التركيز على إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات التي يحتاجونها في عصر المعلومات.

ونتيجة لهذا شرعت المؤسسات التربوية/ التعليمية بمراجعة أهدافها وممارساتها، بل غدت تبحث عن أنجع السبل وأفضل الطرق التي تمكنها من تقديم الخبرات التعليمية، فتم ابتكار أنظمة حديثة لنقل المعارف وعرضها وتداولها والحصول عليها باعتماد تكنولوجيا الاتصال والمعلومات والوسائط المتعددة. ونظرا لاطلاعنا المتواضع على هذا المجال، وإيمانا منا بأهمية استثمار ما توصلت به الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا

التعليم وأدوارها الطلائعية في تجويد مخرجات العملية التعليمية، سنحاول في هذا المقال إثارة الانتباه إلى أهمية اعتماد نتائج ما توصلت به التقنية الحديثة، لما له من فائدة بيداغوجية، قد تخصب النقاش حول سبل تجويد العلاقات البيداغوجية من داخل المدرسة المغربية التي أنيطت بها مهمة تنمية العنصر البشري تثقيفا وتأطيرا وتأهيلا.

تقديم

إن التطور الهائل الذي يشهده العالم في مجال وسائل الاتصال وتقنياته المختلفة، يحتم على التعليم أن يكون أكثر المجالات استفادة من هذه الثورة المعلوماتية، وقد أدركت معظم الدول أن شرط مسايرة التطورات السريعة في هذا العصر يكمن في الاهتمام بالمجال التربوي والاستفادة من استثمار التقنيات التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية، خاصة أننا نشهد تزايدا مستمرا في كمية المعلومات الناتجة عن الانفجار المعلوماتي، الشيء الذي جعل الإنسان يبحث عن الوسيلة المناسبة لتخزين هذه المعلومات واسترجاعها بشكل سليم في إطار ما يعرف بالتكنولوجيا المعلوماتية.

وكل هذا دفع المهتمين بالمجال التربوي إلى إعادة النظر في طرائق التعليم باللجوء إلى الاستخدام الهادف والسليم للتقنيات الحديثة، هذه التقنيات التي فرضت علينا ضرورة تغيير الأساليب المعروفة في المنظومة التربوية من خلال البحث في العمق النظري لهذه التقنيات واختيار أكثرها ملائمة للحاجيات التعليمية.

إنها دعوة واضحة إلى الانفتاح على مدى جديد من شأنه إعادة الحيوية إلى مكونات العملية التعليمية التعلمية من خلال تجويد العلاقات البيداغوجية، فلا مناص إذن من تجريب آفاق أخرى واعدة تمدنا بإضافات تعديلية وهادفة لإصلاح ما يمكن إصلاحه في أفق الإصلاح الشامل. ومناسبة هذا الكلام هو السعي إلى الإجابة عن سؤالين: هل يمكن أن تسهم التقنيات الحديثة في تجويد العلاقات البيداغوجية؟ وهل يمكن المراهنة عليها في تحقيق هذا الهدف؟ ولتحقيق إجابة واضحة عن هذين السؤالين، سنحاول التركيز على العلاقة البيداغوجية (مدرس-متعلم) باعتبارها أهم العلاقات التي من خلالها يتم حصول التعلم من عدمه.

مفاهيم

الوسائط السمعية البصرية

الوسائط السمعية البصرية مصطلح واسع الانتشار في عالم الحاسوب، ويشير إلى مجموعة تتألف من النصوص والرسوم الثابتة والمتحركة، وما هو سمعي (الأديو) وبصري (الفيديو) ضمن تكنولوجيا واحدة، كالكمبيوتر أو التلفزيون، وتكمن أهمية الوسائط في كونها تتيح عرض المعرفة وتمثيلها بطرق مختلفة.

وهناك من ذهب إلى أن الوسائط السمعية البصرية هي الأداة أو الوسيلة التي يستثمرها المدرس لمساعدة متعلميه على تعلم ما يهمهم في مواقف تعليمية معينة، وهناك من يراها طريقة يمكن بموجبها التحكم بعناية فائقة في الخبرات التعليمية التي يحصل عليها المتعلم (الطوبجي، 1987، ص 261).

وهي أجهزة وأدوات وطرائق مختلفة الاستعمال، يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم، بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار للمتعلمين، وكذا تحسين الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي أو خارجه، أو مجموع الخبرات والمواد التعليمية التي تستخدم في المواقف التعليمية المختلفة لنقل محتوى تعليمي أو الوصول إليه.

وسميت بالوسائط السمعية لكونها تعتمد حاسة السمع في وضعية تعليمية معينة، أما الوسائط البصرية فهي تعتمد حاسة البصر كمصدر أساسي للتعليم، والعين هي الحاسة الفعالة أثناء استخدام هذه الوسائط، يستفاد إذن من التسمية التأكيد على ضرورة استخدام أكثر من حاسة في العملية التعليمية التعلمية، مما يتطلب مرافقة الكلمة المنطوقة لعملية مشاهدة الأشياء (ثنائية الصوت والصورة).

ولقد تدرجت نظرة المتخصصين إلى هذه الوسائط، إذ ظهرت تسميات كثيرة، منها ما ارتبط بنظرة علمية دقيقة، ومنها ما استمزجه المنظرون في هذا المجال، ومن هذه التسميات: الوسائل السمعية والبصرية، وسائل الإيضاح، الوسائط التعليمية، الوسائل التعليمية، المعينات في التدريس، وسائل الاتصال...

الجودة

كثيرة هي التعاريف التي قدمت لمفهوم الجودة في المجال التربوي؛ كونه مفهوما مركبا، فإذا كان من الممكن وضع مواصفات جودة المنتوجات المادية، وتحديدها بضوابط محددة سلفا، فإنه من الصعب تحديد معاييرها في المنظومة التربوية التعليمية.

فالجودة في التربية مرتبطة ارتباطا وثيقا بمفهوم الكفايات على اعتبار أن الجودة تحدد درجتها من خلال تقنيات وأساليب القياس والتقييم الموضوعيين للتحقق من مستوياتها الحقيقية والفعلية، لأن عملية القياس وتقييم الإنجازات التي تشكل منتوج التعلم، تحدد لنا مدى نجاعة الوسائل والوسائط والحوامل البيداغوجية والديداكتيكية، بحيث كلّما اقتربت تلك الإنجازات من العتبة المأمولة من الكفايات، كلما توفر لنا الحكم الموضوعي على مدى تحقق الجودة المنشودة (غريب، 2012، ص 129)، وبذلك فالجودة إما أن تكون كلية أو لا تكون، فهي تنفر من التفتيت، وبهذا لا يمكن تحقيقها بأي حال من الأحوال دون خلق نظام تربوي كامل يتوافق فيه المادي والمعنوي.

إن الجودة في التربية تستدعي تطوير سيرورة الفعل التربوي أي تنويع التعليم والتعلم، لإكساب المتعلم قدرات ومهارات والارتقاء به من مستوى تكديس المعارف في ذاكراته إلى تكوين قدرات الدراية savoir وقدرات الإتقان savoir faire وقدرات حسن التواجد savoir être وقدرات حسن التخطيط للمستقبل savoir-devenir وفق استراتيجيات تربوية حديثة.

إنه كلما أثير نقاش حول الجودة في التدريس إلا وجدنا أنفسنا محاطين بأسئلة تحتاج إلى وقفات: ما معايير ضبط الجودة المرتبطة بمخرجات منظومتنا التربوية المغربية وما الإطار المرجعي الذي نتبناه في تحقيق هذا الهدف؟ وما الإجراءات المنهجية لتحقيقها؟ وكيف نحقق الجودة باستثمار الموارد البشرية والمادية؟ وهل معايير الجودة ثابتة أو متغيرة؟ وهل نحن قادرين في مجتمع المعرفة الذي يعرف تحولات متسارعة أن نسوغ معايير للجودة سمتها الشمول والموضوعية والمجتمعية والمرونة والاستمرارية والقابلية للقياس؟ وهل للوسائط السمعية البصرية دور في تجويد عملية التعليم والتعلم؟

العلاقات البيداغوجية

يرتكز التدريس كغيره من المجالات على عنصر العلاقات بين مكوناته، والتي تتنوع بتنوع المواقف داخل المؤسسات التعليمية، فيبقى نجاح أي وضعية بيداغوجية رهين بنوع العلاقات البيداغوجية التي تجمع بين المتعلم والمعلم (العقد الديداكتيكي) خدمة للتعليم والتعلم. فكل معلم مطالب بوضع قانون يحكم العلاقات التربوية بمتعلميه في الحقل البيداغوجي.

وتجدر الإشارة إلى أن جودة العلاقات البيداغوجية تعد عاملا حاسما في نجاح مخرجات العملية التعليمية، فالعلاقات الجيدة هي تلك التي يسودها الاحترام والثقة المتبادلين، إلى جانب التشجيع والتحفيز والدعم الاجتماعي ونشر ثقافة الاعتراف بالآخر، والاهتمام بالمشكلات التي تواجه الأفراد في بيئة العمل ومحاولة حلّها بأساليب بناءة، كما تغطي العلاقات البيداغوجية مجموعة من الأبعاد والتي يمكن حصرها في بعدين أساسيين تواصلي وسيكولوجي.

إن دراسة العلاقات البيداغوجية يحتم علينا استحضار مكونات العملية التعليمية التعلمية (متعلم-معرفة-مدرس)؛ وهذه المكونات الثلاثة هي التي تسمى بالمثلث البيداغوجي، وما يجمعها من علاقات تربوية وبيداغوجية وكذا استراتيجيات التعليم والتعلم وما يتصل بهما.

وما دمنا سنقتصر في هذا المقال على العلاقة البيداغوجية (مدرس-متعلم) باعتبارها أهم العلاقات التي من خلالها يتم حصول التعلم من عدمه، فإن المدرس مطالب أكثر من أي وقت مضى أن يمتلك مجموعة من الكفايات الضرورة نذكر من بينها على سبيل المثال لا الحصر: الكفاية المعرفية والكفاية البيداغوجية، الكفاية السيكولوجية وكذا الكفاية التكنولوجية لما لهذه الأخيرة من إضافات خصوصا ونحن بوقت تعالت الأصوات إلى ضرورة الاستفادة إلى ما توصلت به التقنية الحديثة بمجال التدريس.

1- لماذا الوسائط السمعية البصرية في مجال التدريس؟

ترتكز العملية التعليمية التعلمية على ثلاثة أسس (متعلم- معرفة- مدرس) فنجاح المؤسسات التربوية رهين بتضافر هذه الأركان التي تتفاعل فيما بينها بطريقة تكاملية، ولا شك أن إهمال ركن منها يؤدي إلى ارتباك في العملية التعلمية ككل.

وإلى جانب هذه الأسس يعد إدماج الوسائط السمعية البصرية إضافة أساسية في العملية التعليمية التعلمية، وذلك للأهمية الكبرى التي تكتسيها والدور الهام الذي تقوم به لإنجاح عملية التعليم والتعلم، إذا ما استعملت بالشكل الصحيح، وتعود أهمية برامج الوسائط المتعددة إلى ما تتمتع به من إثارة وتنوع في الوسائط الحاملة للمعلومات.

كما تستعمل هذه الوسائط كدعامة أساسية تساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم موجهة بذلك المتعلم نحو التعلم الذاتي، وذلك لما توفره من وسائل إيضاح سمعية وبصرية. وما توفره للمتعلم من حرية اختيار ما يرغب في تعلمه، كما تتجلى هذه الأهمية فيما يأتي:

- إثراء التعليم: توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي حدود المكان، حيث أن هذه الحدود تتضاعف بسبب التطورات التقنية التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحديا لأساليب التعليم والتعلم.
- اقتصادية التعليم في الوقت والجهد والمصادر.
- شد انتباه المتعلم وإشباع حاجته للتعلم، وإثارة اهتمامه.
- تساعد في زيادة خبرة المتعلم مما يجعله أكثر استعدادا للتعلم.
- تساعد في زيادة مشاركة المتعلم الإيجابية في اكتساب الخبرة؛ من خلال تنمية التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير النقدي للوصول إلى حل المشكلات.
- إشراك أكثر من حاسة، مما يؤدي إلى ترسيخ وتعميق التعلم.
- تغيير دور المدرس من مصدر وحيد للمعرفة إلى مجرد مساعد وموجه للوصول إليها.
- تقليص الفروق الفردية، بارتفاع فهم كل متعلم إلى درجة معقولة، وبدرجة أفضل لو قارنا ذلك بدون استخدام هذه الوسائط.
- تساهم في تعديل سلوك المتعلمين.
- إفساح المجال أمام أساليب تعليم متعددة: كالتعليم المبرمج، والتعليم المولّف، مما أتاح للمتعلم فرصة التعلم الذاتي والتغذية الراجعة (خميس، 2003، ص 197).

إن إشراك معظم الحواس لدى المتعلم أثناء التعلم، تجعله يتعلم بشكل أفضل؛ والوسائط بدورها تهدف إلى مخاطبة الحواس بأشكال مختلفة كالصوت والصورة، يواجه من خلالها المتعلم مواقفَ لم يصادفها من قبل، تستوجب عليه تقديم تفسير لها مما ينتج عنه نوع من التعليم يسمى التعليم الذاتي أو الفردي، كل هذا جعل من الوسائط تساهم في تحسين عملية التعلم، وذلك من خلال تغيير أدوار كل من المتعلم والمعلم داخل بيئة تواصلية تثير اهتمام المتعلم وتزيد من رغبته نحو التعلم.

من ثمة، يدعو الاتجاه الحديث في التعلم إلى ضرورة «استخدام العديد من الوسائل في إعداد الدروس وخاصة في التعلم الفردي؛ حتى يساير كل تلميذ تعلمه حسب قدراته واستعداداته، ويختار من الوسائل ما يحقق له التعلم الأفضل الذي يتناسب واستعداداته وميولاته، وعلى المدرس -عند تخطيطه للخبرات التعليمية وإعداده لدروسه- أن يستخدم في تدريسه وسائل تعليمية كالتسجيلات الصوتية أو الصور المكبرة أو اللوحات أو الخرائط وذلك لتحقيق أكبر قدر من المعنى والفهم للطلبة» (عبد الباقي أحمد، 2003، صص 203-204).

ولقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أن اكتساب التعلمات يزيد وينقص بحسب استعمال أو إهمال هذه الوسائط، ويكفي أننا نتذكر:

- من 10 إلى 15% مما نقرأه.
- من 13 إلى 20% مما نسمعه.
- من 25 إلى 35% مما نسمعه ونراه.
- من 50 إلى 75% مما نقوله.
- من 85 إلى 95 % مما نقوله ونفعله.

وهذا يبين لنا أن وثيرة التعلم تزداد عندما نوظف الوسائط البصرية؛ ليصل مدى التعلم وقوته إلى حدود 75%. أما عندما نركز فقط على الإلقاء وعلى السمع فإن أقصى ما تصل إليه نسبة الإدراك والفهم لا يتعدى 20% في أحسن الأحوال (حليم، 2015، ص 82).

ولعل من المعروف لدى علماء النفس التربويين، أن التعلم يمر بثلاث مراحل؛ بدءا بالانتباه ومرورا بالإدراك وانتهاء بالفهم، فكلما زاد الانتباه زاد الإدراك، وبالتالي يزيد الفهم لدى الطالب،

والوسيلة التعليمية تساعد المعلم في أن يكون موقفه التعليمي الذي هو بصدده أكثر إثارة، وأكثر تشويقا، يؤدي إلى زيادة انتباه الطلاب، ويقطع حدة الموقف التعليمي، ويمنع شرود ذهن المتعلم (الفريجات، 2014، ص 124).

إن إدماج المدرس للوسائط السمعية البصرية في التدريس يستهدف فيه عمليات الملاحظة أو المعاينة واكتشاف المجال وحصره، والمقارنة وغير ذلك، «كمنطلق سيكولوجي ينص على أن الفرد يدرك الأشياء التي يراها إدراكا أفضل وأوضح مما لو قرأ عنها أو سمع شخصا يتحدث عنها، ويجب أن يأخذ المدرس في اعتباره أثناء استخدامه لهذه الوسائط أنها مجرد أدوات للتعلم ووسائل لتحقيق أهدافه، وليست غاية في ذاتها» (منصف، 2007، ص 230).

وهذه المعطيات وغيرها كثير جعلت من الصعب علينا، الآن، أن نطبق طريقة تدريس بعينها دون الاستعانة بالوسائل التعليمية باعتبارها دعامة أساسية لجميع طرائق التدريس واستراتيجياته، رغم تعددها وتنوعها، وهو ما أكده العديد من التربويين؛ حيث من خلال استخدام الوسائط المتعددة في التدريس، تم تسهيل عمليتي التعليم والتعلم (الحيلة، 2003، ص 53).

فالتدريس باستخدام هذه الوسائط، يتيح الفرصة للمتعلم لمواجهة قضايا وظواهر ومواقف تعليمية غير مألوفة لديه في الوضعيات التعليمية المختلفة، كما يمكنه من اكتساب المعلومات التي يقدمها الحاسوب في شكل نصوص وأصوات ورسوم وصور بأنواعها ولقطات فيديو، مما يساعد المتعلم على الاستمرارية في عملية التعلم. وقد أثبتت الدراسات السيكولوجية في القرن العشرين والخلاصات النظرية للتربية أن التعلم الحقيقي أو الفعال هو التعلم الذي يتم عن خبرة واحتكاك مباشر بموضوع التعلم. وهذه الوسائط التعليمية تجعل المتعلم في مواجهة مباشرة مع موضوع تعلمه: يلاحظ، يقيس، يجرب، يفكك، يركب (المير، وآخرون، 1996، صص 19-20).

فالهدف إذن من إدماج الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية في مراحلها المختلفة من التعلم هو بالأساس تجديد العلاقة البيداغوجية بين المدرس ومتعلميه، يكتسب من خلالها المتعلم مفاهيم ومبادئ وطرق تفكير وعمل وكذا بناء سلوكات ومهارات، كما تعينه على فهم منطق التعامل مع هذه التكنولوجيا وتيسّر انخراطه في المنظومة التكنولوجية

الرقمية، كما أن هذا الإدماج يشكل وسيطا تربويا يسهل العملية التعليمية، وليس بديلا عن المدرس، كما يُتصور للبعض.

إن الاستثمار الجيد للوسائط السمعية البصرية في مجال التعليم، ينطوي على إمكانية تحسين نوعية هذا المجال من خلال ما يوفره من طرق تعليمية متنوعة، الأمر الذي يجعل منه أكثر فاعلية، ويجعل المتعلم أكثر تفاعلا مع المادة المقدمة له، وأكثر تحفيزا للتعلم، كما أن الاستفادة من هذا الاستثمار يتوقف على مدى تمكن المدرس من الاستخدام الواعي والناجع لهذه الوسائط، كما تتوقف على خبرته في التعامل معها، تخطيطا وتدبيرا وتقويما.

2- تأثر طرائق التدريس بتكنولوجيا السمعي البصري

تولدت لدى المدرسين، رغبة كبيرة في الاستعمال المتزامن لثنائية الصوت والصورة مسايرة للتطور التكنولوجي الحاصل في جميع المجالات، فبعدما انضافت الآلة المسجلة والتلفاز إلى مجموع الوسائل السمعية البصرية المساعدة، والتي عرفت انتشارا واسعا خلال النصف الأول من القرن العشرين في مجال التصوير والشفافيات والسينما والأسطوانات، والمذياع وغيرها؛ نمى لدى المدرسين وعي بفائدة هذه الوسائل الحديثة، الشيء الذي جعل الطريقة السمعية البصرية تمثل إدماجا ديداكتيكيا حول الدعامة السمعية البصرية، وما يهم اكتسابه هو الكفاية التواصلية في وضعية معينة أو مقام تواصلي محدد، ويعود بنا هذا الجانب إلى المقاربة الوظيفية التي تأخذ المقامات التواصلية بعين الاعتبار وتجعلها دعامة أساسية في اختيار الوسيط التكنولوجي المناسب للتعلم أو تطوير المهارات اللغوية لدى المتعلمين (غريب، 2011، ص 28).

وقد دعا التربويون إلى استخدام طرائق التدريس التي تؤكد نشاط المتعلم وفاعليته ودوره الإيجابي في العملية التعليمية؛ بأن تجعله مفكرا ومنتجا لا مستهلكا فقط، وعليه فإن طرائق التدريس المتبعة تعد من العناصر الأساسية والمهمة في العملية التعليمية، وبذلك تشكل العنصر الأساسي الفعال في العملية التربوية والركيزة التي يعتمد عليها في نجاحها، إذ أنه بقدر ما تكون الطرائق والأساليب مناسبة للموقف التعليمي تتحقق الأهداف التربوية المنشودة وتساهم في حل المشكلات المتعلقة بتنفيذ محتويات المادة الدراسية.

3- أثر الوسائط السمعية البصرية في تجاوز صعوبات التدريس

على الرغم مما تتوفر عليه المؤسسات التعليمية ببلادنا من وسائط تكنولوجية، والتي تخدم العملية التعليمية، إلا أن مجال التعليم في مختلف مراحله لا يستفيد من هذه الوسائط بالشكل المطلوب والكافي، وإن تم استخدامها في بعض الحالات فيبقى بشكل محدود نظرا لما يرافقه من استراتيجيات وما يتطلبه من ضرورة مواكبة التطورات الحاصلة والتغيرات العلمية والتكنولوجية.

ومما لاشك فيه أن الوسائط يمكن أن تساهم في تجاوز صعوبات التدريس بالمؤسسات التعليمية شريطة حسن استخدامها، فالاستخدام الأمثل إلى ما توصلت إليه التقنيات الحديثة من برامج ووسائط في العملية التعليمية التعلمية، بدءا من وسائل العرض لإلقاء الدروس واستخدام والوسائط المتعددة في عمليات التعليم التي تتيح المجال لتفاعل المتعلمين مع المحتوى، يعتبر الرهان الحقيقي أمام المدرس للارتقاء بالعملية التعليمية، كما أنها ضرورة حتمية في مجال التعليم أملتها التكنولوجية الحديثة التي اقتحمت مجموعة من المجالات من بينها مجال التعليم.

وقد أكدت الدراسات والأبحاث التي أجريت لمعرفة أهمية الوسائط السمعية البصرية في مجال التدريس أن الوسائط الحديثة المناسبة التي يمكن أن يستخدمها المدرس أثناء أداء مهامه بالشكل الصحيح، وإبراز أهميتها في تحسين وتطوير وترقية العملية التعليمية التعلمية، يبقى أمرا ضروريا تتطلبه كيفية التخطيط لاستخدامها على نحو فعال كاستراتيجية بيداغوجية.

وبهذا يمكن طرح استخدام الوسائط السمعية البصرية كمقترح مرحلي منطقي لتجاوز التحديات التي يطرحها التدريس بالمدرسة المغربية، شريطة المزاوجة بينها وبين الطرق التقليدية، مع مراعاة حسن اختيارها واستعمالها، وتكوين الأساتذة في هذا المجال، حتى لا يكون استعمالها هدفا في حد ذاته بل أداة مساعدة، لأن كل استعمال لأداة معينة جوانب إيجابية وأخرى سلبية. بل إنها قد تصبح عائقا حاضرا إذا ما بولغ في استعمالها بطرق خاطئة، ونحن بهذا لا نلغي دور الوسائط التكنولوجية، لكن نشترط في هذا الاستعمال التخطيط الجيد اختيارا وتدبيرا.

وما نريد التأكيد عليه، هو تجنب المعيقات التي تحول دون الاستفادة بشكل جيد من توظيف الوسائط السمعية البصرية في التدريس ومن بين هذه المعيقات؛ نجد عنصر التشويش[1]، ويمكن أن نميز في استخدام الوسائط السمعية البصرية في التدريس بين نوعين من التشويش؛ التشويش الميكانيكي أو الآلي والتشويش الدلالي اللفظي (بعزيز، 2015/2014، ص121).

وهذان النوعان منفردان أو مجتمعان، يؤثران سلبا في عملية الاتصال والتواصل البيداغوجي بين المدرس ومتعلميه؛ لذلك فإنه من الضروري استيعاب وإدراك أسبابهما وآثارهما للتغلب عليها، كما يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار هذه المعيقات عندما نناقش إدماج الوسائط في إنجار درس ما، لأنها من الممكن أن تشكل عائقا في هذا الإدماج.

إذن، إنه لمن المهم رصد معيقات استخدام الوسائط السمعية البصرية بالمؤسسات التعليمية ودراستها، لأن الحكم على الشيء فرع عن تصوره، ولأن تجاوزها مشروط بتعرفها ودراستها، فصحيح أن الإدماج الجيد للوسائط السمعية البصرية يقدم إضافة نوعية في التعليم والتعلم، لكن هذا الإدماج يواجه مجموعة من الصعوبات التي تحتاج إلى تكثيف الجهود بين المهتمين والمتدخلين للكشف عنها وتجاوزها خدمة للعلم والمعرفة.

4- الوسائط السمعية البصرية وتجديد العلاقة البيداغوجية (مدرس- متعلم)

مادامت العلاقة البيداغوجية نتاج مجموع التفاعلات بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، فإنه كلّما كان مستوى التفاعل إيجابيا، كانت العلاقة فعلية، والعكس صحيح. من هنا كان لابد من الانفتاح على مدى جديد من شأنه تجديد وتقوية هذه العلاقة.

ومن هنا جاء التفكير في تجريب التدريس بالوسائط التكنولوجية لما توفره من تفاعل بين المتعلم والمدرس، وبين المتعلم والمادة التعليمية، والتفاعل الجماعي بين المتعلمين داخل الفصل، بالإضافة إلى عنصر آخر أساسي لطالما كان غائبا في العملية التعليمية التقليدية؛

1- يقصد بالتشويش تدخل مثير معين يؤدي بالضرورة إلى عرقلة عملية الإرسال، ويشمل كذلك كل ما يؤثر في كفاءة وفاعلية وصول الرسالة بشكل جيد إلى المخاطب وإدراكها إدراكا سليما.

وهو خلق جو من التنافس وكذا شد الانتباه، الشيء الذي يجعل المتعلم مشدودا إلى المعرفة وتنويعها واكتسابها بوسائط متنوعة تجعله لا يشعر بالنفور.

فبقدر ما تكون طريقة الاستعمال صحيحة يكون إدراك المتعلم للمعلومات كبيرا، ولذا فإن عرض الأفكار وطريقة التقديم يكون لها أثر بعيد المدى في ذاكرة المتعلم، إذا «أحسن المدرس استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحه في ذهن الطالب، تؤدي إلى زيادة مشاركته الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات... كما يمكن عن طريق الوسائل التعليمية تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم»، (الطوبجى، 1987، صص 46-47).

ولذلك ورد في قانون كونفوشيوس الفيلسوف الصيني: (قل لي وسوف أنسى، أرني ولعلي أتذكر، أشركني وسوف أفهم)، إن إشراك المتعلم في بناء تعلماته عبر الحوار، والورشات، والأنشطة الجماعية، والفردية؛ كل ذلك يؤدي إلى الرفع من وتيرة التعلم، وديمومة التعلمات في الذاكرة، وحسن الفهم، والثقة في توظيف المكتسبات في السياقات والوضعيات الجديدة (حليم، 2015، ص 82).

وكما هو معروف أن المتعلمين المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة؛ بحيث «يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل من الاستماع للشرح النظري للمدرس، ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية... ومنهم من يحتاج إلى تنويع الوسائل لتكوين مفاهيم صحيحة وهكذا»، (الطوبجى، 1987، ص47). ويسير الاتجاه الحديث في التعلم إلى استخدام العديد من الوسائط مجتمعة في إعداد وتقديم الدروس، حتى يسير كل متعلم في تعلمه حسب قدراته واستعداداته، ويختار من الوسائط ما يحقق له التعلم الأفضل.

إن النقاش اليوم لم يعد يتمركز حول اكتساب المتعلم للمعرفة ولا حتى الوصول إلى مصادر المعلومة، وإنما كيفية بناء المعرفة، على اعتبار أن المعلومة مطروحة في الطريق على حد تعبير الجاحظ. وإذا كان المدرس يعتقد في الوقت الراهن أن مهمته لازالت تقتضي تقديم المعرفة للمتعلمين فقد آن الأوان لإعادة النظر في اعتقاده، فالرهان المطروح حاليا على المدرس هو كيفية بناء المعرفة التي تتيح للمتعلم فهما للذات وللعالم المتغير باستمرار بهدف اندماج

واع وسلس في الحياة ككل. ومادامت مصادر المعرفة متاحة فإن دور المدرس هو خلق علاقات تواصلية من خلالها يتم تيسير السبل للمتعلم لبناء هذه المعرفة.

هذا، وإن من شأن الدور الجديد الذي تلعبه التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم، أن يقود إلى إعادة النظر في تجويد العلاقات البيداغوجية من خلال إعادة تحديد الأهداف التربوية، والأخذ بعين الاعتبار تنوع بنيات التعلم، وتدريب وتكوين هيئة التدريس على طرائق استخدام تقنيات التكنولوجية الحديثة، في خلق مشاريع تربوية، تتجاوز حدود المؤسسات التعليمية (أوزي،2017، ص 115).

وأمام هذا الرهان تصبح مساءلة وتجديد العلاقة البيداغوجية الكلاسيكية بين المدرس والمتعلم مطلبا آنيا خصوصا مع ما تعرفه المؤسسات التعليمية من تسارع وتيرة التحولات الاجتماعية والثقافية واتساع الهوة بين الأجيال. وما دامت المؤسسات التعليمية ترتكز كغيرها من المؤسسات على عنصر العلاقات بين مكوناتها، فإن التقنيات الحديثة توفر إمكانيات مهمة ساهمت في إثراء عنصر التواصل؛ بحيث مكّنت المدرس من التواصل مع متعلميه داخل وخارج الفصل الدراسي (التعلم المولّف) وتواصل المتعلمين فيما بينهم أيضا بيسر دون قيود أو إحراج، وهو مؤشر لطالما كان غائبا في الفصول التقليدية.

وما نريد التأكيد عليه هو أنه لا يكفي لنجاح العملية التعليمية أن تستخدم الوسائط السمعية البصرية فحسب، لأن الأمر يتطلب تحديد المشكلة التربوية أولا، ثم اختيار الوسيط أو الوسائط المناسبة، وما يرافقه من معرفة كاملة لظروف التوظيف والاستخدام، فقد أدى فشل بعض المشروعات إلى الاعتقاد بأن استخدام الوسائط نوع من الترف.

ولهذا لابد من وجود مجموعة من الأساسيات والمتطلبات اللازمة لتوظيف الوسائط السمعية البصرية، نذكر منها ما يأتي:

- تصحيح الفهم الخاطئ لتوظيف الوسائط التكنولوجية داخل وجارج الفصل الدراسي.
- تشخيص المشكلات التعليمية التي تواجه المتعلمين، والتعرف على حجمها، وأسبابها، ووضع بدائل للتغلب عليها وتجاوزها.
- توظيف هذه الوسائط يتطلب أن يكون علميا وتدريجيا، وأن يرتبط بمشكلات تعليمية معينة.

- التجريب قبل التعميم، لأن التفكير في عملية توظيف هذه الوسائط، لابد من الأخذ بعين الاعتبار، أن كل جديد لابد وأن يجرب قبل أن يعمم.

وفي كل الأحوال سواء قام المدرس بإعداد تلك الوسائط السمعية البصرية بنفسه أو قام باختيارها مما هو متوفر في قاعة الوسائط المتعددة، فإنه من المهم تربويا وبيداغوجيا أن تكون هذه الوسائط مناسبة من الناحية الموضوعية كأن تكون معدة لأغراض تربوية الهدف منها تزويد المتعلمين بمعلومات دقيقة، وأن تناسب هذه المعلومات مستوى المتعلمين، وأن يكون موضوعها مرتبطا بالغرض المطلوب تحقيقه.

5- المدرس وتصميم التدريس باستخدام الوسائط السمعية البصرية

تصميم التدريس «عملية منهجية هدفها التخطيط للتدريس ليعمل المدرس بدرجة من الكفاءة والفاعلية لتسهيل التعلم عند التلاميذ، والتصميم حقل من الدراسة والبحث الذي يتخذ في خطوة أخرى، كما أنه حقل من الدراسة والبحث يتعلق بوصف المبادئ النظرية، ويقوم على إجراءات عملية متعلقة بكيفية إعداد المناهج المدرسية والمشاريع التربوية والدروس التعليمية بشكل يحقق الأهداف المرسومة باعتماد التخطيط والتحليل والتنظيم،» (خضير، 2010، ص 125)، وهو «عمل إجرائي يتوخى هندسة الفعل التعلمي ويستمد أسسه من النظريات التعليمية، وفق وسائط سمعية بصرية هادفة وفعالة في بيئة تعليمية» (الهادي، 2011م، ص 93).

وبما أن المتعلم أساس عملية التدريس في البيداغوجيا الحديثة «فللمدرس دور في توفير مجالات الخبرة التي تساعد التلميذ على اكتساب المهارات والخبرات لكي يكون قادرا على مواجهة التحديات والمتغيرات المتواصلة ومتطلبات الحياة وحل مشكلاتها.» (عبد الله العلي، 2005م، ص 55).

ومع دخول الثورة التقنية الحديثة إلى مجال التعليم لم تبق وظيفة المدرس مقتصرة على التلقين بل أصبح متعدد الوظائف، فهو المصمم والمبرمج التربوي الذي يسهر على إدماج الوسائط السمعية البصرية، ونجاحه في مهمته مقترن بقدرته على تصميم مجالات التدريس، واختياره الوسائط المناسبة وإدماجها بشكل جيد في مادته التعليمية.

وفي سياق هذا التغيير يستدعي الأمر إعادة النظر في البرامج والمقررات الدراسية، والتكوين العلمي والمعرفي والبيداغوجي لهيئة التدريس، وإعادة النظر كذلك في تحديد الأدوار والمسؤوليات والأنشطة لجميع الشركاء في عملية التدريس، وبما أن المدرس مشارك في هذه العملية فلابد من تحديد مهامه ونلخصها في الآتي:

المدرس موجه تربوي:

يقترن هذا البعد بمدى قدرة المدرس على استخدام الوسائط السمعية البصرية من أجل إكساب المتعلمين مهارات محددة، فهو بذلك مساعد ومشرف على الأعمال التي يقومون بها، فيراقبهم تربويا بتسجيل ملاحظاته عن تطور مستواهم، ويحللها ليستفيد منها في تصميمه لمادته الدراسية، وهذا الدور الجديد للمدرس يقتضي منه القيام «بتوفير مناخ فعّال للتعلم وتكييف البنيات المدرسية ووسائل التعليم، لجعلها تخدم أهداف التربية والتكوين. وأن يكون أشبه بقائد الفرقة الموسيقية.» (أوزي، 2017، ص 115).

المدرس وسيط تربوي:

يقوم دور المدرس في هذا البعد على إدراكه لبعض مهارات الاتصال الأساسية وخصائصها وكيفية استخدامها، وأن تكون لديه القدرة على كيفية استخدام البرامج الالكترونية والوسائط بأنواعها، وأن يكون مطلعا على مصادر وأدوات الوسائط وقادرا على اختيارها. ولعل هذا الأمر هو ما يفرض على المدرس اكتساب مهارات جديدة، تجعل منه مهندسا بارعا في التعليم والتعلم وأساليبه وفنيا يمتلك أساليب عديدة، لتشخيص تعثرات التلاميذ وسيرورات الاكتساب. وإتقان طرائق استخدام تكنولوجية المعلومات والاتصال، لجعل التلاميذ على اتصال مباشر بالوضعيات التعليمية (أوزي، 2017، ص 115).

المدرس محرك النقاشات الصفية:

بما أن التدريس اتصال جماعي، وبما أن المدرس عضو في هذه العملية، فإنه يساعد متعلميه على نقل أفكارهم المتنوعة بينهم لتقريب وجهات نظرهم المختلفة، ويتولى توجيه المناقشة داخل الصف الدراسي بعد أن ينتقي أفضل الوسائط ويدمجها في مادته الدراسية.

المدرس عضو في الفريق:

إن المدرس الناجح في إدماج الوسائط السمعية البصرية هو من يستثمر كل المعطيات التي تفيده في عملية التدريس بالوسائط، فهو لا يعمل بمفرده بل يدخل في شراكة مع فريق الخدمات الذي له خبرة كافية بهذه الوسائط ليحقق أهداف التدريس بسهولة وإتقان، ويستثمر القاعة متعددة الوسائط فيصبح مسؤولا عنها في حصته الدراسية، ويشرف على متعلميه الذين يستخدمون هذه القاعة في فترات زمنية محددة مسبقا، فهو المنسق بين متعلميه وإدارة المؤسسة المسؤولة عن القاعدة متعددة الوسائط.

وقد تعددت وظائف المدرس المدمج للوسائط السمعية البصري في التدريس في ظل التربية الحديثة، ولذلك فعلى المؤسسات التربوية ببلادنا إجراء التعديلات المناسبة في برامجها وأنظمتها التعليمية، والأهم من ذلك إعادة النظر في دور المدرس وفي وظائفه على ضوء التطورات التكنولوجية الحديثة التي أوجدت للمدرس أدوارا متباينة ومتعددة.

ولا شك أن الأشخاص الذين يقومون بالأنشطة المتصلة بعملية التصميم والأساليب التي يتبعونها في ذلك تغيرت نتيجة ظهور التدريس الذي يتم بإدماج الوسائط السمعية البصرية، ففي النمط التقليدي للتدريس، الذي يعتمد على مدرس الفصل من خلال تصميم التدريس باتباع طريقة خطة الدرس التقليدية؛ حيث يكون فيها هو المصدر الرئيسي لتقديم المحتوى التعليمي.

وتستخدم الوسائط السمعية البصرية أحيانا كدعائم مكمّلة لعملية التدريس، أما اعتماد هذه الوسائط كقاعدة أساسية في عملية التدريس فيقوم به عادة خبير في عملية تطوير التدريس وتشمل تقدير الحاجات وتحليل الدارسين وتحليل المحتوى وأداء المهام المختلفة، وكتابة الأهداف، وعمل الاختبارات التي تصاغ في ضوء معايير محددة، وترتيب تسلسل خطوات التدريس واختيار مصادر المادة المدرسة بطريقة منظمة ومنهجية.

وفي هذا الإطار تغيرت وظيفة المدرس من دورها التقليدي في التلقين إلى وظائف جديدة يحتاج لأدائها إلى خبرات جديدة في إعداده للمحتوى التعليمي باستخدام هذه الوسائط، ولذلك أصبح يشار إلى هذا المدرس برجل التعليم التكنولوجي، الذي يستخدم وسائل التقنية المناسبة

خدمة للعملية التعليمية، كما أصبح نجاحه يقاس بقدرته على تصميم بيئة تحقق التعلم ومواقف تعليمية تساعد كل متعلم على اكتساب خبرات تؤهله لمواجهة متطلبات العصر.

على سبيل الختم

يشكل إدماج الوسائط التعليمية في العمل التعليمي بمختلف مواقفه ووضعياته التعليمية التعلمية، عملية صعبة تقتضي فعاليات ديداكتيكية متعددة، كما أن نجاح هذا الإدماج في تأدية وظيفته مرهون بشروط واعتبارات تقنية لابد للمدرس من استحضارها ومهارات بيداغوجية يحسن استثمارها، لأن التحدي الكبير الذي يعترض المدرس في هذه الحالة هو ملاءمة ما هو بيداغوجي لما هو ممكن من الناحية التقنية، فليس كل ما هو ممكن بيداغوجيا يمكن إنجازه تقنيا.

وبهذا يكون السؤال هل نستعمل الوسائط التكنولوجية في الممارسة التعليمية تجديدا للعلاقات البيداغوجية أم لا؟ سؤالا متجاوزا نظريا وعلميا؟ والسؤال الأسلم المطروح الآن هو «كيف» نقوم بهذه العملية على الوجه الأمثل؟ مع مراعات طبيعة التحولات البيداغوجية المرافقة لهذه العملية.

وإذا كنا سنشكك في دور الوسائط التكنولوجية في تجديد العلاقة البيداغوجية (متعلم-مدرس) فيجب أن نبتعد عن ذلك وأن نعتذر لأصحاب هذا الشك، مع تعميق المزيد من الدراسات والأبحاث حول هذا السياق، وهذا لن يتأتى إلا من خلال تكثيف الجهود بين الممارسين والتقنيين والباحثين خدمة للعلم والمعرفة.

لائحة المصادر والمراجع

أوزي، أحمد. (2017). بيداغوجية فعالة ومتجددة -كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين-. ط3. منشورات مجلة علوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة. المغرب.

بعزيز، مريم. (2015/2014). «دور الوسائط السمعية البصرية في التحصيل الدراسي -المستوى الثانوي التأهيلي نموذجا-»، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة سيدي محمد بن عبد الله. كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس. المغرب.

حليم، سعيد. (2015). مدخل إلى علم التدريس. ط1. مطبعة أنفوبرانت. فاس. المغرب.

الحيلة، محمد محمود. (2003). طرائق التدريس واستراتيجياته. ط2. دار الكتاب الجامعي. العين. الإمارات العربية المتحدة.

خضير، عباس. (2010). التقنيات التربوية، تطورها تصنيفها أنواعها اتجاهاتها. ط1. مكتبة التربية الأساسية. بغداد.

خميس، محمد عطية. (2003). منتوجات تكنولوجيا التعليم. دار الحكمة. القاهرة.

غريب، عبد الكريم. (2011). طرق وأدوات التدريس والتكوين. ط1. منشورات عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة. المغرب.

الطوبجي، حسين حمدي. (1987). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم. ط8. دار القلم. الكويت.

عبد الباقي، أحمد محمد. (2003). المعلم والوسائل التعليمية. ط1. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية. مصر.

عبد الله العلي، أحمد. (2005). التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي. ط1. دار الكتاب الحديثة.

غريب، عبد الكريم. (2012). تدبير الموارد البشرية منشورات عالم التربية. ط1. مطبعة النجاح الجديدة.

الفريجات، غالب عبد المعطي. (2014). مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. ط2. دار كنوز المعرفة. عمان.

محمد الهادي، محمد. (2011). التعلم الإلكتروني المعاصر، أبعاد تصميم وتطوير برمجياته الإلكترونية. ط1. الدار المصرية اللبنانية.

منصف، عبد الحق. (2007). رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. ط1. إفريقيا الشرق.

المير، خالد وآخرون. (1996). سلسلة التكوين التربوي. العدد الخامس. ط1. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.



العلاقة البيداغوجية في العصر الرقمي

تحديات التعلم الذاتي والتفكير النقدي

د. شفيق اكريكر
مفتش تربوي - العرائش

الكلمات المفتاحية:

العلاقة البيداغوجية، العصر الرقمي، التعلم الذاتي، التفكير النقدي

ملخص

يطرح العصر الرقمي تحديات على العلاقة البيداغوجية. وليست التحديات مجرد مشكلات بل هي فرص أيضاً. وفي هذا البحث، سأبسُط أولا المشكلات متمثلة في أن البيئة الإنسانية والتعليمية أضحت بيئة متخمة بالمعارف، مما أدى إلى أفول الامتياز الذي كان يحظى به المعلم بوصفه مصدرا متميزا للمعرفة.

ثم سأبيّن بعدها أن هذا الوضع الصعب يضع أمام العلاقة البيداغوجية فرصة التفرغ لمهمتين استراتيجيتين: إقدار المتعلم على التعلم بنفسه وعلى التفكير بنفسه. يتحقق الأمر الأول باكتساب المتعلم لاستراتيجيات التعلم الذاتي، فيما يتوقف الثاني على تمكنه من عادات وشيمات التفكير النقدي. وإذا ما بدا تحقق التعلم الذاتي والتفكير النقدي أعسر ما يكون في ظل العصر الرقمي، فإن للعلاقة البيداغوجية إمكاناتها المحايثة التي تتيح لها رفع هذا التحدي بنجاح؛ عنينا بذلك بعدها الإنساني.

مقدمة

على الرغم مما يتمتع به فعل التربية من سمو بين طائفة الأفعال الإنسانية النبيلة، إلا أن العلاقة البيداغوجية، علاقة المعلم

بالمتعلم، هي علاقة تبعية من بعض الوجوه. يكون أحد طرفيْ العلاقة، الأقل علما والأبسط خبرة، معتمدا على الطرف الآخر، الأغزر علما والأوسع خبرة. إنها تبعية ضرورية، ولكنها ليست مقبولة إلا لكونها مؤقتة؛ هذه هي المشكلة الأولى للعلاقة البيداغوجية. وهي مشكلة صميمية: كيف نجعل التبعية مؤقتة؟

تنضاف إلى المشكلة الصميمية مشكلة ظرفية جاءتنا مع العصر الرقمي. لقد شهد هذا العصر تدفقاً غير مسبوق، غير متحكم فيه ولا ممركز لسيل من المعلومات. وبطبيعة الحال، فإن المتعلم، شأنه في ذلك شأن باقي سكان الكوكب، يتعرض لهذا الطوفان طوال الوقت. قد يقال إن وفرة المعلومة على هذا النحو قد يخفف مبدئيا من التبعية التي تحدثنا عنها بصدد العلاقة البيداغوجية. لكن هيهات! فالمعلومة غير المعرفة.

لا تبنى المعرفة إلا من خلال تفاوض حول المعنى، في إطار مشروع بناء شخصية الإنسان وتموقعه داخل العالم. ولذلك يخشى أن ينتهي تضخم المعلومة، في العصر الرقمي، إلى ضروب أسوأ من التبعية لقوى لاشخصية تتلاعب بالعقول وتسلبها القدرة على بناء المعرفة، لأنها تغرقها تحت طوفان المعلومات الجاهزة وتفقدها الرغبة في المعرفة وتزرع فيها نوعا من حب الاستطلاع السطحي الأجوف الأقرب إلى التلصص؛ وطوفان أخطر منه، طوفان الآراء (بالمعنى الباشلاري) والشائعات والأحكام المسبقة والخرافات... المعلبة ضمن مغالطات تدغدغ الغرائز والأهواء، أو مغلفة بستائر من الإيهام والتمويه والجعجعات اللفظية الجوفاء. تستطيع العلاقة البيداغوجية المراهنة على بعدها الإنساني، لمقاومة هذا التبليد والاستعباد والتلاعب المحدق بعقول الناشئة.

1 - الرهان الإنساني في العلاقة البيداغوجية

في كتابه «ما الحكمة من وجود الأساتذة؟»[1] يذهب الفيلسوف الفرنسي ومؤرخ الأفكار جورج غوسدورف، إلى أن علاقة الأستاذ والتلميذ هي واحدة من الأبعاد الأساسية للوجود الإنساني. ونقطة الانطلاق عند غوسدورف أن كل وجود إنساني يثبت نفسه عند اتصاله بعينات من وجود الآخرين من حوله، فيغدو بذلك ملتقى خيوط داخل شبكة العلاقات الإنسانية. صحيح أن ثمة أشكالا متميزة من العلاقة بين الأنا والغير من قبيل علاقة الطفل بوالديه وإخوته

1- Georges Gusdorf, Pourquoi Des Professeurs ? Pour une pédagogie de la pédagogie. (Paris: Petite bibliothèque Payot, 1963)

وأخواته أوعلاقة الصداقة أو الحب. بيد أن علاقة المتعلم بالمعلم تظل متميزة بين كل هذه العلاقات؛ فالمعلم -بالمعنى العام- هو الذي يأخذ بيد المتعلم في درب اكتشاف معنى الحياة ويوجهه في الحياة المهنية وفي العثور على القناعات الأساسية. ما أشبه دور الأستاذ هنا بدور الوسيط الذي يمنح القيم وجهها الإنساني. وإذ يلتقيه الطفل والمراهق، الباحثان عن ذاتيهما، يجدان فيها تجسيدا واقعيا لممكنات الإرادة الغافية بداخليهما.[1]

هكذا نرى مع غوسدورف أن «المعلمين» هم أدلاء، يتموقع كل واحد منهم عند محطة ما على طول درب حياة المتعلم. ورغم ما في هذا الدور من وصاية، إلا أنها ضرورية؛ لأن الواحد منا كما قال تشارلز تايلور «يحتاج فترة طويلة من النمو والعيش تحت إشراف الآخرين حتى يصير شخصا راشدا تام الرشد. وفي هذه الأثناء قد تسير الرياح بما لا تشتهي السفن: يفشل البعض فشلا كليا في إنجاز هذه الصيرورة؛ وعلى الأرجح يفشل معظمنا إلى هذا الحد أو ذاك في التحول إلى شخص راشد تام الرشد. بيد أن ذلك التحول يظل الغاية التي ننشدها خلال نمونا.»[2]

بسبب هذه الأهمية الحرجة للعلاقة البيداغوجية، يعتقد بعض المدرسين إلى أن «المهم في عملية تفاعلهم مع المتعلمين هي تلك الآثار البعيدة المدى أو مجموع الخبرات التي يعيشها المتعلم داخل المؤسسة التعليمية (...) بالنسبة إلى هؤلاء، التربية أكثر من مجرد لائحة من الأهداف المنجزة من قبيل تعلم القراءة أو السباحة أو اللغة الفرنسية.[3] وفق هذا المنظور، تتعدى العلاقة البيداغوجية حدود الرسمي والمؤسساتي (formal) لتتخذ شيئا من ملامح العلاقات الشخصية. ويذهب بعض المدرسين إلى أن «أفضل الطرق لجعل المتعلم يدرك دلالة فعل التربية الذي يخضع له هو أن يتاح له من حين لآخر الاطلاع على الشخص الذي يقف وراء شخصية المدرس الموظف المطالب بأداء مهام محددة. يدخل في ذلك مثلا مساهمة المدرس في الأنشطة غير الصفية. ولكن قد يحدث، أثناء ذلك، أن يتأثر بعضهم بقيمه واهتماماته ويتبنونها، في هذه الحالة، قد يعترض البعض على ذلك بحجة أن المدرس هنا قد مارس على

1- Ibid., p. 10

2- Charles Taylor, "The person," in: Michael Carrithers, Steven Collins, Steven Lukes (eds.) The Category of the Person: Anthropology, Philosophy, History (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), p. 257

3- D.S.Wringe, "The teacher's task" in D. I. Lloyd (ed.,) Philosophy and the Teacher Routledge & Kegan London, 1976), p. 910-

المتعلمين نوعا من التأثير بغير وجه حق. بينما يصر آخرون على القول إن المعلمين الذين يتركون في متعلميهم تأثيرا يمتد إلى ما بعد مغادرتهم مقاعد الدراسة إلى الأبد، إنما تمكنوا من ذلك لأن في شخصيتهم إشعاعا ما يتعدى مجرد مهاراتهم التدريسية في مادة تخصصهم.»[1]

على أن الكلام السابق عن الطابع الإنساني والمسحة الروحية للعلاقة البيداغوجية قد يبدو مثاليا ما لم ينخرط الطرفان بذاتيهما في هذه العلاقة؛ أي أن يسهم كل واحد بأكبر نصيب ممكن من كيانه في هذه اللقاء، لا أن يكون حضور ذاته حضورا رسميا متكلفا. من المؤكد أن أغلبية المدرسين يجدون أنفسهم منخرطين بكل كيانهم في هذه العلاقة البيداغوجية، مدفوعين إلى ذلك بمشاعر يمتزج فيها حب المتعلمين والشغف بالمادة المدرَّسة والأمل في فخر محتمل حين يتفوق هؤلاء المتعلمون في المادة الدراسية أو في الحياة. على أن الأمر ليس كذلك بالنسبة إلى الطرف الآخر في هذه العلاقة؛ فانخراط المتعلم ليس مؤكدا وليس مضمونا دائما لأسباب متعددة ذاتية وموضوعية، قد تتجاوز الأستاذ، فتتصل بالموقف من المدرسة والماضي المدرسي عموما والمشروع الشخصي لهذا المتعلم، وبدرجة تحكمه في المادة الدراسية أو شعوره بالمعاناة تجاهها، وبنوعية رفاقه وبيئته الاجتماعية..

من هنا تعتبر درجة انخراط المتعلم (Engagement) حاسمة في رسم معالم العلاقة البيداغوجية ومخرجاتها. وما كل متعلم متنبه يحملق في المدرس متعلما منخرطا، لهذا السبب طوّر عدد من الباحثين أدوات مفيدة لقياس درجات انخراط المتعلم في العملية التعليمية. ويمتد هذا الانخراط حسب شليكتي[2] على طيف متصل مكون من خمس درجات:

الانخراط الصادق (Authentic Engagement). وهو أعلى المستويات، وفيه يكون المتعلم منغمسا في العمل المدرسي الذي يكتسي عنده معنى وقيمة مباشرة، كأن يقرأ مثلا كتابا يتناول موضوعا يحظى باهتمامه الشخصي. ومن مؤشرات هذا النمط من الانخراط: المثابرة، والتقصي المستمر، والتوجيه الذاتي، والاستمتاع بالمحتويات المدرسية، والمبادرة إلى تحويل (transfert) التعلمات وتطبيقها في وضعيات جديدة.

1- Ibid., p. 16

2- P. C. Schlechty, Working on the work an action plan for teachers, principals and superintendents San Francisco, USA: Jossey Bass, 2002; P.C. Schlechty, Engaging students: The next level of working on the work 2nd ed. San Francisco:Jossey-Bass, 2012

الامتثال الطقوسي: في هذا النوع من الامتثال يكون المعنى الذي يحمله العمل المدرسي ضئيلا أو غير مباشر، لكن المتعلم ينجح، مع ذلك، في أن يجد في النتائج الخارجية نوعا من القيمة والحافز للانخراط، من قبيل الحصول على علامات تؤهله للنجاح أو لولوج مدارس عليا.. ومن مؤشرات هذا النوع من الانخراط بذل مجهودات واضحة، الإبانة عن بعض الحس الإبداعي، الاهتمام بالتميز وبالحرص على إنجاز المهام المطلوبة للحصول على النتائج المرجوة.

الامتثال السلبي: هنا لا يجد المتعلم في الواجبات المدرسية أي معنى، ومع ذلك يبذل جهدا لتفادي العواقب الوخيمة، من قبيل الرسوب أو الإحراج أمام الزملاء. ومن مظاهر هذ الضرب من الامتثال: بذل الحد الأدنى من الجهد تفاديا للعواقب، غياب الإبداع أو الموهبة أو حب الاستطلاع أو التحويل.

الانسحابية: لا يكترث المتعلم هنا بالواجبات المدرسية ولا يبذل جهدا يذكر، بيد انه لا يعرقل مجرى الدرس ولا يشوش على تعلمات الآخرين. ومن مؤشراته: بذل القليل من الجهد أو الامتناع عن بذله كليا، غياب الإنتاجية وعدم إحراز أي تقدم، ضمور حب الاستطلاع أو الاهتمام بالمحتويات الدراسية أو بالواجبات، كما لا يبدي المتعلم ميلاً إلى التعاون.

التمرد: هو آخر الدرجات في سلم الانخراط. يتجلى في رفض المتعلم إنجاز الواجبات، وفي لجوءه إلى سلوكات معرقلة ومحاولته إقحام أنشطة أو انشغالات بديلة. ولا يحرز مثل هذا المتعلم أي تعلمات تذكر، فضلا عن إقدامه على سلوكات ينشد بها العرقلة والتحدي.

من المحقق أن المتعلم ذا الانخراط الصادق هو حلم كل مدرس، لكن هذا النوع من المتعلمين يظل نادرا، ولعل غالبية المتعلمين يتراوحون بين امتثالية طقوسية وأخرى سلبية. ومع ذلك على المدرس أن يدبر العلاقة البيداغوجية ضمن هذه الشروط؛ لأن الواقع لا يرتفع. أما إذا ارتفع أصحاب الموقف الانسحابي او التمردي، فلا مجال هنا للحديث أن علاقة بيداغوجية بالمرة؛ بل إن العملية برمتها لا تصبح، من وجهة نظر المدرس، غير سُخرة شاقة مؤلمة للنفس متعبة للجسد، فاقدة للمعنى والجدوى.

تلك هي أهم الرهانات والتحديات التي تعرفها العلاقة البيداغوجية من حيث بعدها الإنساني. ولقد ظلت هذه الرهانات والتحديات على ما هي عليه يدون تغيير يذكر دهورا طويلة

إلى أن حلت العصور الرقمية، التي قلبت الكثير من عناصر المعادلة، وبخاصة العنصر الرئيس الذي كان مدار تبادل وتفاوض بين المعلم والمتعلم؛ ألا وهو المعرفة، أو بالأحرى المعلومة.

2 - تحديات العالم الرقمي

يسجل العديد من المختصين في علاقة التربية بتكنلوجيا الإعلام والتواصل، بأن الموارد التعليمية قد شهدت، في السنوات الأخيرة، تحولات جذرية Metamorphosis. لم يبدل العصر الرقمي طبيعة الموارد والمعرفة فحسب؛ بل بدّل طبيعة الوجود الاجتماعي نفسه على نحو دراماتيكي. ازداد حجم المعلومات وإمكانيات الوصول إليها وفق متوالية هندسية، إلى درجة يصح معها القول: لقد بُدِّلت الأرض المعلوماتية غير الأرض والسماوات التواصلية! لم تتغير الوسائط فحسب، بل كيفية وزمن وغايات إنتاج المعلومة واستعمالها أيضاً. وهذا ما وفر للعملية التعليمية التعلمية موارد متنوعة وسبلا شتى لاستعمالها، وجعل البيئات التعليمية اليوم تسمى «بيئات تعلم معتمد على الموارد» (Resource-based learning environments-RBLEs). ولذا قد لا تكون الممارسات التربوية الحالية مناسبة أو مهيأة للاستفادة القصوى من الموارد المتوفرة، وإعداد الأفراد للاستفادة من هذه البيئات المتخمة بالموارد (Resource-rich environments).[1]

تلعب الموارد الرقمية، بفضل وفرتها في الكم والزمان وغناها الكيفي، أدوارا متنوعة بالنسبة إلى التعليم الحضوري، بدءاً بدعم هذا الأخير وصولا إلى تعويضه عند تعذره لسبب من الأسباب، كما حدث في الجائحة العالمية الأخيرة مثلاً. بيد أن أهم الممكنات (Potential) التي ينطوي عليها العصر الرقمي هي إمكانية تصدير وتفويض مهام الإلقاء والتلقين ونقل المعلومات والتدريب على المهارات من المدرس إلى الآلة، مع ما تتمتع به هذه الأخيرة من سعة شبه لا محدودة وقدرة لا محدودة على التكرار حتى يحصل التلقين والاكتساب. يعني هذا الوضع الجديد أن بؤرة أدوار المدرس قد صعدت إلى المراقي العليا بحسب صنافة بلوم.[2] لم يعد وظائف المدرس مقتصرة أو متمركزة على المعرفة (Knowledge) والفهم (Comprehension) وإلى حد

1- Janette R. Hill & Michael J. Hannafin, "Teaching and Learning in Digital EnvironmentsThe Resurgence of Resource-Based Learning," ETR&D, 49 (3) (2001), p.37

2- B. S. Bloom, D. R. Krathwohl, Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain (London: Longman, 1956)

ما التطبيق (Application)؛ بل صار المدرس متفرغا بالأحرى ومطالبا بتنمية القدرات الثلاث العليا المتبقية: التحليل الذي يقتضي النفاذ إلى عمق المعطى، التركيب التي يتاخم الابتكار والتجديد، والتقييم الذي تعبر فيه الذات عن قدرتها على الحكم وعن تفضيلاتها المعللة.

تحول المدرسون، بتأثير من هذه الثورة الرقمية، إلى مجرد واحد من المصادر الكثيرة للمعرفة، إن لم يكونوا المصدر الأقل جاذبية والأقل توافرا (less available). ولذلك ارتفعت هنا وهناك مخاوف من فقدان المدرسين لمركزيتهم وبالتالي لأهميتهم في العملية التعليمية. وذهب البعض إلى حد التوقع بأن مهنة التدريس ستغدو متقادمة أو غير ضرورية في النهاية؛ لأن الآلات والوسائط ستحل محلهم، خاصة مع إلحاح الجهات الرسمية على ضرورة إنتاج الموارد الرقمية والعمل على بثها مباشرة إلى المتعلمين.

بيد أن مثل هذه التوقعات المتشائمة تتناسى بأن جوهر عملية التعليم هو ذلك التفاعل الإنساني، الذي أومأنا إليه أعلاه، بين ذاتيْن ووعييْن وشخصيتيْن، وهذا ما لا يمكن أبدا للآلة أن تقوم به، وإلا فلنتوقع حلول الآلات محل الأمهات ومحل الوالدين في عملية التنشئة والتربية. ومن جهة أخرى، ليست هذه التحولات التي حملها العصر الرقمي بالجديدة تماما في الواقع عند التحقيق. إنها مجرد حلقة ضمن نزعة (Trend) أو سيرورة، طوال مراحل التاريخ الإنساني، كانت الأشياء المادية تحل باستمرار محل الكائنات البشرية بوصفهم مصادر للمعرفة. هكذا، استغنى الناس عن الناقل الشفوي عند اختراع الكتابة، واستغنوا عن الناسخ والمُملي مع اختراع المطبعة، وهم اليوم يستغنون عن أصحاب الذواكر البشرية، خازني المعلومات وناشريها، مع العصر الرقمي. والذواكر البشرية هي، بمعنى من المعاني، الأقراص الرخوة في مقابل الأقراص الصلبة الممغنطة.

ولا يمكن لـ «الرخو» أن ينافس «الصلب» فيما هو من صميم الصلابة التي للأشياء؛ عنينا به سعة التخزين وسرعة الاسترجاع وإمكانية التكرار والعمل بدون توقف ليل نهار. بيد أن «الرخو» يمكنه أن ينافس الصلب ويبُزّه فيما هو من صميم الرخاوة التي للكائنات الحية وللمادة الرمادية التي يمتاز بها البشر؛ عنينا به التعلم الذاتي والتفكير النقدي. ستظل العلاقة البيداغوجية الإطار الوحيد لتنمية هاتين القدرتيْن اللتين، وحدهما، تجعلان من الإنسان إنسانا على التحقيق، وبخاصة في مواجهة الآلية والتقنية التي تسير موضوعيا نحو اجتياح كل شيء وتنميطه.

3 - التعلم الذاتي

يقصد بالتعلم الذاتي تمكّن المتعلم من الاستراتيجيات والشيمات التي تتيح له تدبير تعلماته بنفسه، بدءاً من الوعي بما ينقصه وما يحتاج إلى معرفته وصولا إلى تحصيل المعرفة أو المهارة اللازمة وإدماجها في نسقه الفكري، مرورا بتقنيات البحث والتأويل ووضع المعارف في سياقها وحل المشكلات والضبط الذاتي للعمليات الذهنية (cognitive self-regulation).

يرى جاك موغليوني، وهو أحد عمداء الدرس الفلسفي بفرنسا، أن المتعلم لا يكون، داخل العلاقة البيداغوجية الصحية، مجرد متفرج سلبي على مشهد الآخر وهو يفكر نيابة عنه معفيا إياه من الإصر المرهق للتفكير، بل يكون بالأحرى في مقام من يبني بنفسه أفكاره. لا يستسلم لسلطة تفكر نيابة عنه (par autorité et à crédit)، بل يفكر بنفسه.

والحال أن التلميذ يُحرم من هذه الفرصة عندما يعجل إلى ثمار المعرفة الناضجة ليستهلكها. ويعتقد موغليوني المشكلة في أن المعرفة غدت، بالنسبة إلى الإنسان الحديث، مادة للاستهلاك أو بالأحرى للحفظ والخزن للاستهلاك اللاحق، معرفة مجمدة يمكن تسخينها وتناولها لاحقا. ولما كانت التكنلوجيا الحديثة تضع تحت تصرفنا ركاما من المعارف، فقد يخيل إلينا أن هناك سوبرماركت للمعارف الهامدة الموجودة موضوعيا في استقلال عنا، تنتظر منا أن نستعملها عند الحاجة. وعندما يسود منطق السوق، تنتشر فكرة لا تجرؤ على كشف وجهها الحقيقي مفادها إلغاء المدرسة. والحال أن المعرفة ليست مادة للنشر أو التوزيع، لا بد لكل عقل من أن ينبي بنفسه معرفته.[1] وكما يبني المرء بيته حيث لا يسعه أن يقيم في بيت الآخرين، كذلك عليه أن يبني معرفته لأنه لا يسعه أن يقيم في معارف الآخرين

يتبين إذن أن التحدي الأول الذي يواجه العلاقة البيداغوجية، في العصر الرقمي، يكمن في تطوير نوع من الاستقلالية والرشد والتخفيف من الاعتماد الكلي للمعلم على المتعلم؛ عنينا بذلك القدرة على التعلم الذاتي. ما دمنا نعيش في بيئات متخمة بالموارد والمعلومات، فإن المدرس، بحكم الأمر الواقع لا بحكم المشيئة والاختيار، لم يعد المصدر الوحيد للمعلومات والمعطيات. بيد أن التحدي يظل مع ذلك قائما: إقدار المتعلم على «الإبحار»، من دون تيه، وسط هذا البحر المتلاطم من المعلومات؛ بل قبل ذلك، تنمية ورعاية الرغبة في المعرفة وحب

1- Jacques Muglioni, « La leçon de philosophie, » Philosophie, n°1, Bulletin de Liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles, (Versailles: CRDP, septembre 1992), p. 2537-

الاستطلاع من أجل الاستثمار الأمثل لهذه الوفرة من المعطيات التي لم يسبق لها مثيل، والتي قد تصيب الروح بالتخمة فتقتل كل رغبة حقيقية في المعرفة، ناهيك عما وراء المعرفة من قبيل البصيرة والحكمة.

حدد البحث المسحي العالمي المعروف باسم (Innovative Teaching and Learning- ITL) مؤشرات ثلاث للممارسات التربوية الناجحة والرائدة حول العالم، هي: التمركز حول المتعلم، ترسيخ مهارات التعلم مدى الحياة، وإدماج تقنيات الإعلام والتواصل.[1] ويهمنا في هذا الإطار المؤشر الثاني الذي يبدو أنه يحيل على عنصرين هما: التعلم مدى الحياة (Lifelong lear-ning) والتعلم خارج الفصل الدراسي، بيد أن العنصرين يحيلان في الواقع على كفاية واحدة هي التعلم الذاتي؛ الذي يعني تمكن المتعلم من الاستراتيجيات والشيمات التي تتيح له تدبير تعلماته بنفسه، بدءاً من الوعي بما ينقصه وما يحتاج إلى معرفته وصولا إلى تحصيل المعرفة أو المهارة اللازمة وإدماجها في نسقه الفكري، مرورا بتقنيات البحث والتأويل ووضع المعارف في سياقها وحل المشكلات والضبط الذاتي للعمليات الذهنية (Cognitive self-regulation).. وهذا ما يعطينا في النهاية «المتعلم المستقل المتدبر لأمره»[2] (Autonomous and self-directed learners)

من الناحية النظرية، يجد التعلم الذاتي أساسه في الابستمولوجيا البنائية، القائمة على مبدأ أن المعرفة الجديرة بهذا الاسم هي بناء ذاتي داخلي وليست شحنا خارجيا، وأن الفرد هو الذي يبني المعرفة من خلال تفاعله مع محيطه. وبحسب النظرية البنائية يقوم المتعلم بدور فعال في بناء المعرفة من خلال المناقشة والحوار. بمعنى أن تدبير المعلومات وتحليلها، حل المشكلات، واتخاذ القرار أهم من مجرد الفهم والتذكر. وحيث إن المتعلم معالج فعال للمعرفة، فإن البنائية تختلف عن السلوكية التي لا ترى في المتعلم سوى متلق سلبي للمعلومة.[3]

كيف يمكن للمدرس أن يؤسس لعلاقة بيداغوجية مشجعة على التعلم الذاتي على النحو الذي وصفناه؟ إذا حللنا مفهوم التعلم الذاتي سنجده ينطوي على ثلاثة عناصر: قدح زناد

1- ITL Research Design, 2010, p34-. online at: https://www.sri.com/sites/default/files/publications/itl_research_design_15_nov_2010.pdf

2- Sarah Guri-Rosenblit. “Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks,” Journal Of Distance Education 23 (2) (2009), p. 109

3- Ibid., p. 111

الشرارة، وتعهدها حتى تتوهج نارا ونورا. يمكننا ترجمة هذين العنصرين بلغة البيداغوجيا إلى إثارة حب الاستطلاع ثم البحث وتأويل التعلمات وإضفاء المعنى عليها.

أ- حب الاستطلاع

يمتلك المدرس بالتأكيد معلومات ومعارف ومهارات يفتقر إليها المتعلم، لكن لا ينبغي للمدرس تقديم هذا الذي ينقص المتعلم إلا بعد أن يخلق حاجة حقيقية ونوعا من الانتظار، أي حب استطلاع؛ وذلك بأن تكون كل معلومة او مهارة أو درس جوابا عن سؤال يتم طرحه بعناية وتأن أو حلا لمشكلة تتم معاناتها أولا. لا يكون المدرس هنا مجرد خزان ممتلئ يتدفق نحو خزان فارغ او أقل امتلاءً؛ بل يكون رفيقا للمتعلم في مغامرة المعرفة. حتى لو كان المعلم يعرف أصلا ما الجواب أو المعرفة المبحوث عنها، فإن عليه أن يضع نفسه، بضرب من المشاركة Em-pathy، مكان المتعلم حتى يتمتع هذا الأخير بـ «الحق في التعلم والاكتشاف بنفسه».

يستشعر المتعلم أولا الحاجة إلى المعرفة قبل الحصول على المعرفة. وفي النهاية يحصل على شيء مؤقت، أي تعلمات معينة على المدى القصير، هو تلك المعرفة المخصوصة؛ ويحصل معها على شيء دائم، أي تعلمات على المدى الطويل، هو تلك الرغبة في المعرفة والتعطش إليها. والحال أن الشحن والتلقين يقتلان هذه الرغبة في المعرفة، هذا إن لم يخلق في نفس المتعلم مقت المعرفة في حد ذاتها؛ إذ تغدو عبئا ثقيلا لم يستشعر أي حاجة حقيقية إليه.

على أنه يجدر التنويه هنا على أن حب الاستطلاع المقصود ليس هو التطلع السطحي الأجوف الذي تستثيره، بكل سهولة، وسائل الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعي آناء الليل وأطراف النهار. ينطلق التطلع السطحي الأجوف من الغرائز ولا يحتاج في ظهوره إلى تربية أصلاً، كما أنه قصير النفس ولا يحركه إلا ما هو عجائبي مثير (Sensational) حتى لو كان كاذبا أو كاشفا لعورات الناس ومآسيهم المؤلمة. وبكلمة واحدة، يقتات حب الاستطلاع الأجوف على الفضائح والشائعات، وهو ليس سوى اسم آخر للتلصص. لذلك كانت الطاوية محقة عندما أدانت حب الاستطلاع السطحي الأجوف هذا.

في المقابل، هناك حب الاستطلاع العميق المثمر الذي ينتظر من المدرس أن ينميه عند متعلميه. وما أعسر مهمته في العصر الرقمي الذي أطلق العنان لحب الاستطلاع الأجوف، وتفنن في استثماره، من دون كبير عناء، في التوجيه والتلاعب والاستثمار التجاري والسياسي!

ويقابل هذا الضرب الأول من حب الاستطلاع نوع ثان هو حب المثمر العميق. وهما متقابلان تقابل جوزة مثمرة وأخرى جوفاء. لا ينطلق حب الاستطلاع المثمر من الغرائز بل من الملكات العقلية العليا، ولذلك يحتاج تربية ومرانا، وهو طويل النفس، لا يحركه العجائبي والمثير، بقدر ما تستفزه المشكلات العميقة وتتحداه الأسئلة الأساسية، فلا يسكن إلا بحل المشكلات والظفر بمزيد من الفهم. من هنا يظهر أن الحاجة اليوم ماسة أكثر من أي وقت مضى إلى المدرس لصيانة التطلع الحقيقي ومحاصرة وباء التطلع الأجوف.

ب- البحث وتأويل التعلمات وإضفاء المعنى عليها

بعد إيقاظ حب الاستطلاع المثمر في النفس، يأتي المكون الثاني للتعلم الذاتي، وهو التمكن من استراتجيات البحث والتأويل. ما دمنا نعيش في بيئات مشبعة بالموارد، فالأولوية لتطوير قدرات الأفراد على رصد المعلومة وتحليلها وتأويلها وتكييفها بحيث تستجيب للحاجات الخاصة بالذات.[1] من الناحية التربوية، يتم هذا التطوير باعتماد تقنية السقالات scaffolds التي كان قد طور مفهومها المربي الروسي فيكوتسكي[2] وكذلك عالم النفس الأمريكي Jerome Bruner.[3] ويقصد بها الإنشاءات الداعمة الشبيهة بتلك التي يشيدها البناءون مؤقتا حول المباني ليتمكنوا من دعم هذه الأخيرة خلال الأطوار الأولى من البناء ريثما يقوى عودها وتقوم بنفسها.

تنقسم هذه السقالات إلى مفاهيمية وميتامعرفية وإجرائية استراتيجية.

فأما السقالات المفاهيمية، فدورها إعانة المتعلم على تحديد الأولويات ودرجات الأهمية، وتتخذ شكل خطاطات تعين على هيكلة المعطيات وتبويبها في ثيمات وتيسر الربط بينها؛[4] أما السقالات الميتامعرفية فتعين المتعلم على امتلاك قدر أكبر من البصيرة بذاته، أي أن يعرف حق المعرفة أهدافه وإمكانياته الذاتية ونواقصه ومصادر مشكلاته... وتفيد السقالات الميتامعرفية المتعلم في تقييم المستوى الحالي لمعارفه ومهاراته، وفهم طبيعة ما يقوم به أثناء التعلم. يمكن للمدرس مثلا أن يقدم للمتعلم لائحة تذكره بالأهداف المتوقع تحقيقها، او

1- Janette R. Hill. op. cit., p.43

2- Ivan Ivic, « Lev. S. Vygotski (1896 - 1934), » Perspectives (XXIV) 31994) 4-) [de l'Unesco], p. 793-820.

3- Dale. H Schunk, Learning theories: an educational perspective (Boston: Pearson, 2012), p.246

4- Janette R. Hill. op. cit., p.45

تشرح له طبيعة المهام والمشكلات المنتظر حلها، أو تقترح عليه طرقا بديلة لبلوغ الحل أو في النظر إلى المشكل.

أما السقالات الإجرائية (Procedural) الاستراتيجية فهي ذات طبيعة منهجية وسائلية من شأنها أن ترشد المتعلم إلى الطرق الأمثل لاستثمار الموارد، وإلى بعض استراتيجيات تبسيط المشكلة وتفكيكها أو ترتيب المراحل.. وغيرها من المعينات التي من شأنها تخفيف الحمل الذهني (Cognitive load) على المتعلم.[1]

تظل كل السقالات عديمة الجدوى ما لم يتم تتويجها بإضفاء المعنى على التعلمات والنتائج. بعيدا عن البيئة المدرسية، من المعروف أننا نمنح عادة المعنى للوضعيات التي نحياها، وذلك بأن نؤول الأشياء والمواقف ونقرأها من خلال رمزيات معينة ونضعها ضمن منظورات محددة،[2] ونربطها بقيم نتبناها وندمجها في النهاية ضمن مشاريعنا الشخصية، وبهذا نرتبط بالعالم ويرتبط العالم بنا. وعلى المنوال نفسه تكتسب التعلمات معناها، ويحدد التعلم -والعلاقة البيداغوجية التي يتم في إطارها- علاقتنا بالعالم.

لم تعد غاية العلاقة البيداغوجية نقل معلومات، مادام غوغلGoogle يستطيع ذلك على نحو أشمل وأسرع وفي كل وقت. ولكن ما لا يوفره محرك البحث هو الأسئلة التي بموجبها نكون محتاجين إلى البحث! ما لا يقدمه محرك البحث هو السياق الذي وحده يمنح المعنى للمعلومة ويدمجها في نسيج الذات ويحولها إلى معرفة، ولِم لا إلى حكمة. لم يعد المدرس يحتكر المعلومة، ولكنه لا يزال مع ذلك يحتكر مهمة الإرشاد إلى السبيل المفضي من المعلومة إلى المعرفة، ومن المعرفة إلى الفهم، وأخيرا من الفهم إلى الحكمة التي هي دائما حكمة خاصة وشخصية.

ليس صدفة أن يكون هذان العنصران المكونان للتعلم الذاتي، حب الاستطلاع ثم البحث وتأويل التعلمات وإضفاء المعنى عليها، هما أعز ما يُطلب وأحوج ما يحتاجه الطالب الجامعي ويفتقده عند الشروع في إنجاز بحث علمي. يحتاج أولا إلى شرارة أولية تعبر عن اهتمامه بموضوع معين وانشداده إليه وتطلّعه إلى البحث فيه واكتشاف جوانب جديدة منه، ويحتاج ثانيا إلى تقنيات وعادات ذهنية تعينه في عملية البحث وتأويل اللُقى والاكتشافات وإضفاء المعنى على النتائج.

1- Ibid., p. 4546-
2- Ibid., p.39

4 - التفكير النقدي

عرّف عمرو صالح يسن التفكير النقدي في عبارة موجزة بليغة قائلا إنه «حارس على باب العقول يطالب القضايا بالدليل والمفاهيم بالوضوح.»[1] بعبارة أخرى، المفكر النقدي هو من اكتسب عادات عقلية مدارها على مطالبتين: المطالبة بالدليل والمطالبة بالوضوح. وبالفعل، فالتفكير النقدي ليس شيئا آخر سوى أعلى درجات اليقظة الفكرية. وحين يكون المرء يقظا حارسا فإن لن يترك الخطابات تمر إلى عقله وتحصل على موافقته وإذعانه ما لم يمحصها ويفحص أوراق اعتمادها. وأوراق اعتماد الأفكار هي الحجج التي تبررها وترفع درجة معقوليتها ومقبوليتها في العقول.

وهذه هي المطالبة الأولى التي يكون التفكير النقدي بموجبها حارسا يسأل القضايا عن الدليل. ولما كان الخطابات إنما تمر عبر حلة لغوية قوامها ألفاظ وجمل، فلا بد للمفكر النقدي من أن يمحص درجة وضوح هذه الألفاظ والعبارات، لأن قسطا كبيرا من المغالطات إنما يتم من خلال توسل عبارات غامضة تقول الشيء ونقيضه في نفس الوقت أو لا تقول أي شيء أحيانا، بل تكتفي بإبهار العقول بالغموض ودفعها إلى الإقرار بالجهل والعجز، ومن ثم التسليم للمتكلم بخبرة وسلطة معرفية لا يستحقهما. وهذه هي المطالبة الثانية التي يكون التفكير النقدي بموجبها حارسا يمحص المفاهيم بحثا عن الوضوح.

يمكننا استثمار ما سلف والتقدم في تعريف التفكير النقدي بالقول إنه ميتا-تفكير، تفكير في التفكير. إنه تفكير، بيد أنه يتميز بالقصدية والوعي الحاد والعمق. وهو «يحصل عندما نبدأ في التقييم المنطقي لأفكارنا أو أفكار الآخرين. فالتفكير النقدي هو النظر المتأمَل فيه والمتأني في تحديد ما إن كنا في محل القبول بادعاء ما أو رفضه أو تعليق الحكم عليه، وفي تحديد درجة التبني التي سنقبل بها هذا الادعاء أو التي سنرفضه بها».[2]

ولعل الحاجة إلى التفكير النقدي في التعليم والتربية لم تكن ماسة مثلما هي اليوم. أمام انتشار الشائعات والأخبار الكاذبة والحملات المغرضة لتوجيه الرأي العام والتلاعب به، وبث الخوف في نفوس الناس أو صرفهم عن الاهتمام بقضايا معينة إلى غيرها.. ناهيك عن

1- عمرو صالح يسن، التفكير النقدي: مدخل في طبيعة المحاجة وأنواعها (بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، دار تمكين للأبحاث والنشر، 2015)، ص55

2- المرجع نفسه، ص99

الإشهارات ذات المقاصد التجارية التي تعد بالسعادة وبالحلول السحرية.. أمام كل هذا الزخم، لم يعد المدرس مطالبا بتقديم المعلومة، بقدر ما أصبح يصارع سيل المعلومات محاولا أن يزود تلميذه وطالبه بأدوات لتمحيص هذه المعلومات وغربلتها، سواء كانت معلومات عامة أو متصلة بالمادة الدراسية.

لقد قلنا إن التفكير النقدي، في شقه الأول، يعوّد الفكر على مطالبة القضايا بالدليل. لذا لا بد للعلاقة البيداغوجية أن تكون مناخا لترسيخ هذه العادة العقلية. إن اللاتكافؤ المعرفي والمؤسساتي والعمري بين المعلم والمتعلم لا يمكن أن يبرر عدم احترام عقل المتعلم، أو الاسترسال في إرغامه على قبول معارف أو حقائق، لا لحجة تسندها، بل لمجرد حجة السلطة التي تختفي خلفها. بالعكس، ينبغي تزويد المتعلم بحزمة من المفاهيم والمعايير والأسئلة النقدية (Critical Questions) التي يستقبل بها الدعاوى والمحاجات، ليتمكن من تحليلها وتفكيك آليات اشتغالها وتصنيف ما تحتها من حجج واستدلالات، والحكم على قوتها أو ضعفها، والكشف عما قد يستتر خلفها من مغالطات وسفسطات أو افتراضات ومصادرات مسكوت عنها.[1]

قد يتوهم البعض أن التزود بالتفكير النقدي مجرد ترف فكري، مثله مثل رهافة الذوق الجمالي، مع العلم أن هذا الأخير بدوره ليس ترفا من وجهة نظر المقاربة الشمولية للتربية وللكائن الإنساني. كلا، فالحاجة إلى التفكير النقدي مرتبطة بتحديات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المقام الأول. آية ذلك «الحكومات والصناعيين والمستثمرين يطمحون إلى تنمية الاقتصادات من خلال اكتشاف مصادر طاقة بديلة وتحسين المنتجات واكتشاف واختراع أساليب أسرع وأنجع للتواصل. والأمل معقود على المدرسة من أجل الاستجابة إلى هذه الحاجات المجتمعية وغيرها، ما يقتضي منها إعادة النظر في أولوياتها وتطوير مناهج من شأنها تخريج مثل هذا الرأسمال البشري القادر على الاستجابة الناجعة لمثل هذه الحاجات. والحال ان التفكير النقدي عمدة المهارات التي يقتدر بواسطتها الفرد على حل المشكلات وخوض غمار البحث والاكتشاف.»[2]

1- المرجع نفسه، ص 100

2- Claudette Thompson, "Critical Thinking across the Curriculum: Process over Output," International Journal of Humanities and Social Science [Special Issue] 1 (9)– (July 2011), p. 1

صحيح أن المتعلمين، خاصة في سنواتهم الأولى، يتلقون ويتقبلون ما لا يحصى من الحقائق التي لا سند لها غير سلطة المدرس. بيد أن ذلك لا يقوم دليلا لجعل المدرسة فضاء للتلقين الشحن المذهبيين (indoctrination)، بالعكس تظل المدرسة مطالبة بإعداد الناشئة كي يقتدروا على التفكير والتصرف باستقلالية، عبر تزويدهم بالعدة الفكرية التي تؤهلهم، حين يشبون عن الطوق، للتعامل مع الدعاوى بمنطق الحجة والبينة.[1]

نصل الآن إلى الشق الثاني من كفاية التفكير النقدي، إلا وهي مطالبة المفاهيم بالوضوح. وقد سبق لنا القول إن المقصود بذلك هو يقظة المتلقي، كي لا تنطلي عليه الخطابات المصاغة في لغة منمقة مخاتلة تقول الشيء ونقيضه، أو لغة مبهمة مجردة فارغة من المعنى لا تقول شيئا بقدر ما تحاول إبهار المتلقي كي ينسب انعدام الفهم إلى عجزه وجعله، لا إلى فراغ الرسالة المتلقاة من المعنى. لذا على المتلقي أن يتهم نزاهة المتكلم وتمكنه من موضوعه، ومن أوضح السبل للتعبير عنه قبل أن يتهم ذكاءه وفاهمته! وذلك بأن يمحص العبارات والألفاظ ويتحقق من وضوح دلالتها ومن انسجامها مع السياق، ومن وحدة مدلولاتها طوال الإرسالية وعدم تناقضها مع نفسها أو مع أجزاء أخرى من الخطاب.

وبدهي أن المدرس لا يستطيع أن يزرع في تلميذه وطالبه هذا الحس النقدي وهذه الحساسية ضد الإبهام والغموض والتناقض ما لم يكن هو نفسه ممن يحرصون على الوضوح المفاهيمي في خطابهم إلى المتعلم. ولعل الفلسفة أكثر المواد الدراسية عرضة للانزلاق إلى الإبهام اللفظي والغموض المفاهيمي الذي لا يعبر عن عمق فكري بقدر ما يتستر على ضحالة فكرية. ولذلك حذر أناتول دومونزي، في توجيهاته الشهيرة إلى مدرسي الفلسفي في مطلع القر الماضي،[2] حذر المدرس من الإفراط، أثناء الدرس، في التجريد المنفّر للعقول، الصارف لها عن الإقبال على الفلسفة؛ حاثا إياه، في الوقت نفسه، على عدم الاغترار بتقبل التلاميذ واستهلاكهم لهذا الخطاب المجرد على الرغم من أنهم لا يفقهون محتواه؛ داعيا إياه بالمقابل إلى عدم الاغترار

1- Richard Bailey, “What›s Wrong with Indoctrination and Brainwashing” in: Richard Bailey (ed.,) The Philosophy of Education: An Introduction (London: Bloomsbury Academic, 2010), p. 142

2- Instructions du 2 septembre 1925 (Anatole de Monzie) sur l’esprit et la méthode de l’enseignement philosophique. Disponible sur le site de l’académie de Créteil a l’adresse: http://philosophie.ac-creteil.fr/IMG/pdf/instructions1925.pdf consulte le: 172020/07/

بحماسة التلميذ واندفاعه إلى استعمال اللغة أو المصطلحات الفلسفية المجردة في حديثه وإجاباته، ومطالبته كل مرة بتقديم أمثلة ووقائع وتطبيقات للتأكد من أنه فعلا يفقه ما يقول.

خلاصة

عرضنا في هذه الدراسة للتحديات التي تواجه العلاقة البيداغوجية في العصر الرقمي. هذا العصر الذي بدّل بيئتنا بشكل جذري، جاعلا منها بيئة مشبعة بالمعلومات والموارد. هكذا بينّا كيف فقد المدرس احتكار (monopole) مصدرية المعرفة بعد أن غدت نظم المعلومات، وعلى رأسها الانترنت، مصدرا لطوفان من المعلومات والموارد. لكننا استبعدنا الوقع السلبي لهذه التحولات بأن ذكّرنا أولا بأن العلاقة البيداغوجية ليست مجرد إطار لنقل المعلومات، وإلا أمكن للآلة تعويض المدرسين والمربين بل والوالدين.

والحال أنها علاقة إنسانية تنمو فيها الذات من خلال احتكاكها بالذوات الأخرى، ذوات الزملاء، وخاصة ذات المدرس. وأن الإنسانية التي تنطوي عليها ذات المتعلم بالقوة إنما تنتقل إلى الوجود بالفعل من خلال هذا الاحتكاك. وإذا كان ذلك كذلك، فالعلاقة البيداغوجية في العصر الرقمي بقدر ما تتخفف من أعباء نقل المعلومات وتلقينها، فإنها تتفرغ لمهام أنبل وأولى، لخصناها في مهمتين: تنمية قدرات المتعلم على التعلم الذاتي، وشحذ قدرته على التفكير النقدي. فبالأولى يستطيع الإبحار داخل محيط المعلومات المتاح من أجل الاستمرار في التعلم وبناء المعرفة وتأويل المعطيات خارج الفصل الدراسي ومدى الحياة؛ وبالثانية يستطيع تحصين نفسه ضد أشكال التلاعب بالعقول والمشاعر التي صارت أكثر انتشارا وأبعد تأثيرا في العالم السمعي البصري الساحر لوسائط الاتصال ومواقع التواصل.

ما من مكسب قد يظفر به المتعلم أثمن من التعلم الذاتي والتفكير النقدي. به يستكمل المتعلم على رشده، وبه تحصل المجتمعات على مواطنين قادرين على صناعة التنمية، لأنهم هم أنفسهم أشخاص نامون. لأجل كل هذه الأسباب نرى أن جورج غوسدورف لم يجانب الصواب عندما لاحظ بأن الكثير من التلاميذ السابقين، حتى لو أخذتهم دروب الحياة بعيدا عن عالم المعرفة والتعليم، يحتفظون طيلة حياتهم لمعلميهم الأوائل بذكرى ملؤها الوفاء والعرفان

والامتنان، مستحضرين وجوه هؤلاء الذين كانوا بالنسبة إليهم قيّمين على الحقيقة ورعاة للأمل الإنساني.[1]

والحال أن الحقيقة بغية المفكر النقدي، والأمل نبراس المتعلم الذاتي. لا يبلغ المتعلمون جميعهم هذين الهدفين؛ ولكنهم لن يبلغوهما، في كل الأحوال، إلا ضمن علاقة بيداغوجية يكون طرفها الآخر أستاذا لا مجرد مدرس. ويتضح الفرق بينهما من واقعة أن «التلميذ والطالب يعرفان مع مرور الوقت عددا متزايدا من المدرسين، ويستحسنان الكفاءة المهنية لهؤلاء المدرسين بدرجات متفاوتة. ولكن ظهور أستاذ بين هؤلاء المدرسين أمر نادر. وتعني هذه الندرة أن الأستاذية تخصص مستقل قائم بذاته، إنها نوع من الحضور والإشعاع يمتاز به الشخص ويغمر كل من حظوا بالاحتكاك به والاستفادة منه (...) ما أكثر من يدرّس تخصصا نظريا أو يدويا أو تقنية أو حرفة، لكن قلة منهم تتمتع بفائض من السلطة يستمده المدرس من قَدْره الإنساني، لا من معارفه أو مهاراته.»[2]

لائحة المراجع

عمرو صالح يسن، التفكير النقدي: مدخل في طبيعة المحاجة وأنواعها بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، دار تمكين للأبحاث والنشر، 2015

Bailey, Richard. "What›s Wrong with Indoctrination and Brainwashing" in: Richard Bailey (ed.,) The Philosophy of Education: An Introduction London: Bloomsbury Academic, 2010, pp. 136146-

Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain London: Longman, 1956

Guri-Rosenblit, Sarah. "Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks," Journal of Distance Education 23 (2) (2009) pp.105122-,

1- Gusdorf, op. cit., p. 9

2- Ibid., p. 910-

Gusdorf, Georges. Pourquoi Des Professeurs ? Pour une pédagogie de la pédagogie. Paris: Petite bibliothèque Payot, 1963

Hill, Janette R. & Hannafin, Michael J. "Teaching and Learning in Digital EnvironmentsThe Resurgence of Resource-Based Learning," ETR&D, 49 (3) (2001) pp. 37–52

Instructions du 2 septembre 1925 (Anatole de Monzie) sur l'esprit et la méthode de l'enseignement philosophique. Disponible sur le site de l'académie de Créteil a l'adresse: http://philosophie.ac-creteil.fr/IMG/pdf/instructions1925.pdf consulte le: 172020/07/

ITL Research Design, 2010, p34-. online at: https://www.sri.com/sites/default/files/publications/itl_research_design_15_nov_2010.pdf

Ivic, Ivan. « Lev. S. Vygotski (1896 - 1934), » Perspectives (XXIV) 31994) 4-), Paris Unesco, pp. 793820-

Muglioni, Jacques. « La leçon de philosophie, » Philosophie, n°1, Bulletin de Liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles, Versailles: CRDP, septembre 1992 pp. 2537-

Schlechty, P.C. Engaging students: The next level of working on the work 2nd ed. San Francisco:Jossey-Bass, 2012

Schlechty, P. C. Working on the work an action plan for teachers, principals and superintendents San Francisco, USA: Jossey Bass, 2002

Schunk, Dale. H. Learning theories: an educational perspective Boston: Pearson, 2012

Taylor, Charles. “The person,” in: Michael Carrithers, Steven Collins, Steven Lukes (eds.) The Category of the Person: Anthropology, Philosophy, History Cambridge: Cambridge University Press, 1985

Thompson, Claudette. “Critical Thinking across the Curriculum: Process over Output,” International Journal of Humanities and Social Science [Special Issue] 1 (9) (July 2011)

Wringe, D.S. “The teacher’s task” in D. I. Lloyd (ed.,) Philosophy and the Teacher Routledge & Kegan London, 1976 pp.519-


Manar al islam
islamanar.com



Effective ICT Integration in the teaching–learning process

Ahmed MANSOUR
Oujda - University Mohamed First
Abderrahim Fatmi
University Mohamed First - Oujda

Keywords:
ICT, advantages and challenges, teacher roles, students' roles, effective ICT integration in education.

Abstract

Information and communication technologies (ICT) present a wide range of hardware and software that can be used in the teaching and learning processes. These technological innovations have modernized schools and provided classrooms with laptops, interactive boards, multimedia tools... etc. They are powerful means in presenting or disseminating information in different ways. This paper intends to answer pertinent questions related to the importance of ICT in education and their challenges. It emphasizes the utilization of some software and hardware and how they would improve the quality of education among which teachers' roles holds an important position. It tackles the complexity in deciding upon why, when and how to integrate what technologies in the classroom.

Information and Communication Technologies (ICT) present a wide range of hardware and software that can be used in the teaching and learning process. These technological innovations have modernized schools and changed the look of classrooms with laptops, interactive boards, multimedia tools... etc. As Suryani (2010: 106) maintains, these technological innovations have brought the education sector from the dark age to the light age. They are powerful means in presenting or disseminating information in diverse ways. The use of ICT within classrooms varies from those classrooms limited to using word processing, presentation software, interactive games and activities and internet surfing, to those where students and teachers have become ICT experts working cooperatively to produce knowledge. What is more, ICT-based learning allows for more flexibility in space, time, and content (Devanandan, 2018).

Obviously, these many positive effects brought about by the integration of ICT in schools are accompanied by many limitations and challenges that hamper the on-going process. Studies based on the dichotomy of ICT based-instruction vs. non-ICT environment raise many debatable issues. On the one hand, some claim that the computer is something unique and special which would duplicate teachers' work and may replace them in the near future. Although, its role is manifested in alleviating their workload inside and outside classrooms, teachers' roles are more complex to determine **why**, **when**, **how** and **what** technologies to integrate in the classroom.

In addition to modernizing schools, a number of objectives should be taken into consideration when integrating ICT in the learning-teaching process. To begin with, ICT seeks to equip and update schools so as to provide students with skills and competencies to use such technology in the workplace once they leave school. It aims at "reducing bureaucracy by providing and exchanging information in elec-

tronic form, reducing the teachers' workload and organizing their work perfectly" (Lee, 2000). The internet, for example, provides a wide range of resources, as it serves four basic types of tools in education, namely e-learning, tools for enquiry, communication and presentation. This helps, for example, in solving the problem of accessibility to education through bringing education services closer to people who cannot attend schools or benefit from the educational instructions.

ICT helps create a quality learning environment to support the effectiveness and efficiency of teaching. "ICT can empower researchers and supervisors to make significant contributions to the knowledge base of 'how to' of learning and learning contributions" (Devanandan, 2018:10). The software available for education would help teachers foster and assist in the development of meaningful educational activities to engage more students. For example, "courseware (a set of software) can be used with an entire class as a homework assignment or provided to special individuals for enrichment or remediation" (Finocchairo, 1999: 149). Other software offer the possibility to create new lessons. Teachers can, for example, create and elaborate a cross word puzzle in a short time[1]. In fact, various software are used to design authoring shells or preprogrammed procedures that help teachers create games, exercises and so many other types of classroom activities without learning its language. They can organize, analyze, synthesize and evaluate data related to students' attendance, performances and grades in Databases applications.

Furthermore, ICT facilitates language teaching. Video tapes or interactive videodisc programs; for example, are helpful in the teaching of listening comprehension activities. The use of interactive audio program allows students to create dialogues and to practice them with other students. Word processor, PDF, e-book,

1- Puzzle generation is a higher-level thinking activity which can become the basis for testing, reviewing or practicing in various subject areas.

talking books are a small portion of a vast number of software used to practice reading and writing. The computer provides multiple choices of tasks to automatically evaluate and gauge students' work. Such tasks include but are not limited to the ordering and organization of words and paragraphs, fill-in-the-blank, multiple-choice and true/false questions. Besides, computer-assisted testing provides a more comprehensive, fast and accurate way of testing and evaluating students' performances and achievements whether by institutions, teachers or students themselves.

Students' attainment and attendance increase through the integration of ICT. They become more practical. Their behavior and school attendance as well as their attitudes towards school increase. These technologies provide opportunities to acquire information in different ways, and make learning more interesting for students, and enhance positive motivational impacts on specific learning activities such as:

Engagement (the visual and kinesthetic forms of the ICT are engaging pupils to greater extents). Research (the ability to search and select from a much wider range of resources including those which are more visually based, and more interactive in nature). Writing and editing (the ICT offers pupils ways to commit ideas more readily and widely and enables editing to far greater extents than was possible on paper). Presentation (ICT enables pupils to present work well, no matter what limitations are placed on this by paper and hand methods). (Passey, Rogers, Machell and McHugh, 2004: 26)

Students and teachers enjoy computer's varied tools, interactions and feedback. They become active learners. They enjoy working more and become easily engaged in doing activities when they are provided with instructions that match their intellectual levels, prior knowledge and individual needs (Lynch, Fawcett,

and Nicolson, 2000). They willingly respond to feedback and work harder to move on to higher stages of learning activities. They become self-regulated learners. In addition, ICT help reduce phenomena such as truancy and cheating.

The word processor, for instance, saves time and alleviates the workload for both teachers and learners. It motivates and engages students to write lengthy texts with correct spelling and convention. Finocchairo argues that it is used to facilitate putting "thoughts in papers, dealing with vocabulary, recognizing the ideas and polishing the products" (1989: 150). It checks misspelled words or incorrect sentences … etc. Then the written work is printed and submitted to the teacher. The teacher's comments and observations are put back to the word processor for retyping. This method of writing compositions saves time and energy for copying and recopying the whole composition at the time of revision. The word processer, nevertheless, doesn't check for coherence and cohesion as two main features of textuality.

ICT has positive effect on behavior inside and outside schools. In lessons, students focus more and become less distracted, they are more committed to the learning task, feel more in control and are able to achieve more professional outputs (Passey et al. 2003). They are more dynamic and cooperative. However, the study reveals that "whether pupils' behavior is better, worse or neutral" it depends on the teacher's role'. Outside school, the use of internet and e-learning technologies, for example, "encourage more positive activities, longer engagement with school work, deeper and wider discussion with a broader group of friends, and sharing of emotions through chatting" (ibid.) In the same context, Uhomoibhi (2006: 9) states that e-learning allows students to get information faster from everywhere and anytime.

Although the objectives seem outstanding and motivating, the integration of ICT may produce new challenges and obstacles. Findings suggest that many of those advantages derived are still debatable in which they require a reviewing of both its extreme efficiency and the teacher's role to integrate such tools.

One of the overarching questions discussed is whether engaging in the activity using ICT is to enhance personal understanding and competence, or specifically to complete a task and pursue the opportunity to gain positive impacts about one's competence. Overall, does ICT enhance the learning goals or the performance approach goals?

Students with higher performance approach goals tend to use ICT simply to complete a task or win a game. They view success as making correct decisions. They can discern situations where they work harder to finish the stages or complete the tasks, but they don't know what and how to learn, or how to develop their skills. They may also lose many skills in accordance. For example, students addicted to word processing are bogged down with handwriting. They become lazier in memorizing the definitions of difficult words as they always carry their software dictionaries in their smartphones. They also degrade their logical/mathematical intelligence when using scientific calculators for extended periods. This exemplifies why "simply having more computers does not make much difference" (Moseley et al., 1999: 89).

Adventure games, for example, "are kind of simulations in which the student participates in a narrative task by making decisions that affect the plot" (Finocchairo, 1989: 149). This type of games fosters and helps students construct appropriate responses in order to find out what happens next. There are also some other computer simulation programs that provide learners with various virtual situations such as purchasing, banking transactions, job interview ...etc. Students are

participating freely without getting embarrassed of committing mistakes. In many cases, using games and simulations bring about many positive outcomes; however, "serious-minded students who would react against traditional language games in the classroom will react negatively to computer games" (ibid.: 150).

Empirical evidence indicate that ICT can assist students to learn and teachers to teach more effectively and efficiently, but there are many issues that should be tackled if such technology is going to make a difference. A preliminary survey for a Teacher Training Agency Study in England (Moseley et., al 1999) reports that more effective teachers (and more effective schools) tend to use more innovative approaches or tend to use the resources that they had more effectively. It also states that ICT alone will not raise attainment, but rather that "teachers can raise levels of pupils' attainment when they use ICT to support teaching in literacy and numeracy" (6). Teachers are responsible of what they communicate. In her study on "Effects of Technology Integration Education on the Attitudes of Teachers and Students," Christensen (2002) argues that positive teacher perception, enjoyment and enthusiasm towards ICTs will boost students' positive attitudes towards computers.

Although the study made on 'The Motivational Effect of ICT on Pupils' (Passey et al. 2004) reveals that 'the forms of motivation which arose as a result of ICT use were concerned with commitment to learn more than with a mere completion of tasks or to gain a competitive edge', they emphasize that students need an appropriate direction, support and guidance from teachers to increase their learning attainment. Thus, ICT integration would have positive impacts and influences if it is targeted at specific areas of learning, with a clear rationale for its use from a broad research based on ICT and education.

Another debatable issue regarding the integration of ICT is computer's interaction and feedback. In her book English as a second/foreign language, Finocchairo stresses the significant role computers play in the teaching/learning process. The computer –in her words– is patient and non-judgmental and, as such, puts the most or vary language learner at ease (148). Usually, ICT's feedback is designed to address individual students, it respects their learning pace and provides simple, accepted and enthusiastic ones. Some technologies supply immediate feedback which is designated as built-in feedback mechanism; it detects, analyzes, guides and helps students to correct errors/mistakes. The feedback ranges from scoring correct answers, reacting emotionally to achieved or failed stages, underlying misspelled word, etc. to providing a list of websites returned from a search engine. Feedback is so diverse to the extent that many attributes of human feedback is used and adopted by the computer. Accordingly, one can clearly believe that there is an intention to replace teacher's responses inside the classroom.

ICT's feedback makes a significant impact on teaching and learning. Text-to-speech feedback in a word processor or interactive storybook can improve early reading (Lewin, 2000). Voice input and text feedback can also improve student's reading and writing (Miles, M. Martin, D! and Owen, J., 1998). Still, teacher's monitoring of the computer's feedback is necessary to ensure that students are learning what they are supposed to learn, because (1) feedback can be misinterpreted or misused by students; (2) computers are machines that manipulate data according to a set of instructions, they can't generate feedback themselves; (3) computer programs design specific feedback without putting into account age differences, student's personality, motivation, specific goal, learning styles, learner's intelligences, learner's specific difficulties, etc., (4) computers don't offer formative feedback that might help students to identify where, when and how they could improve; and

(5) there must be someone who supervises and guides every stage in the learner's development, and that someone is certainly the teacher.

Integrating ICT in the teaching-learning process proves that the workload of teachers is being reduced, and teacher-student communication is increasing. However, some challenges arise in relation to both teachers and the technology used.

Sometimes ICT integration is slow probably because of teachers' resistance to align curriculum with innovative technologies or fear of the derived pressures it creates. There are many reasons why teachers prefer to stick to old approaches rather than risking new adventures. Teachers sometimes do not realize the real meaning and the significant impact, and they question the real benefits in light of the cost of time and money. Too many ideas and possibilities often overwhelm and make it difficult to choose where to start from.

Other main challenges come from the lack of teachers' training and the lack of equipment. Teachers sometimes complain about having short time for learning and planning, as well as for implementing it in the classroom. The curriculum itself doesn't allow for any addition as it is too loaded with lessons. The study conducted by Christensen reveals that "teachers who reported having received computer integration education tended to exhibit more positive attitudes toward information technology than their non-integration counterparts" (2002: 425). Some teachers are afraid of the unexpected; they do not want to feel that their students know more than they do, and they do not want to get bogged down because of any hardware or software malfunctions. Some teachers are afraid to damage the equipment. They cannot neither provide each student with a computer nor can they locate the computers in the classroom.

All in all, ICT has positive impacts as well as other negative impacts on the teaching-learning process. Many questions arise when dealing with the manner of

ICT use in teaching such as 'how can ICT be effectively used to improve student's learning?' and 'should teachers integrate ICT with other approaches?' These two questions deal with the role of teachers. Teachers must act differently when utilizing such technology in their teaching process. They should reflect on their use of ICT as it sometimes changes the predictions.

Facilitator, supporter, guide, creator and researcher are some of the major roles teachers should adopt when utilizing ICT. Accordingly, they should target specific areas. They should plan and structure how to integrate ICT effectively to achieve more teaching and learning efficiency.

Enough knowledge of computers is of a paramount importance. Teachers need to train themselves to work with any technological device and prepare themselves for the unexpected malfunction. They would share their experiences with others; they could also use others' ideas to get started, yet they ought to pay attention to the context as it will never fit right perfectly. Any utilization of ICT should be for an objective and not just for the sake of using such technology. In addition, students are guided to use computers with specific measurable objectives.

The integration of ICT in traditional classrooms helps increase the quality of the students' performances and achievements. However, teachers would better realize that ICTs and textbooks are only resources; they are not supposed to drive the curriculum. They should be eclectic and critically evaluate the credibility and cultural appropriateness of such software.

To conclude, ICT would not replace teachers, at least for the time being. However, teachers are no longer the only disseminators of knowledge or information. They need to adopt changing perceptions and attitudes of their methods of teaching. They should be updated through using different technologies and innovations. They also need to learn and maintain an open mind to change the concept

of teacher education and to establish a correct outlook on education and qualified teachers. Nowadays, they are sharing dozens of lesson plans and discussions about their failures and successes. Teachers are becoming program designers. The courseware tools provide teachers with the opportunity to design and develop curriculum for themselves and for others. As there are many materials provided, teachers should decide on appropriate materials and modify them to meet their learners' needs. Moreover, they need to be researchers themselves and look for new information and methods of teaching. They need to be updated as learners may bring many unexpected objects and materials.

Recommendations:

This article suggests some major recommendations:

Teacher-student relationship should be developed and updated.

Schools ICT equipment should be accessible to all students and teachers.

ICT is an opportunity to change the perception about school and education in general.

Teachers should play new roles.

It is necessary to foster administration staff, teachers and students training in the field of technology.

References:

Christensen, R. (June 2002). "Effects of Technology Integration Education on the Attitudes of Teachers and their Students", Journal of Research on Technology in Education. ISTE, US & Canada, 411433-.

Devanandan, L. (2018) ICT Embedded Education and Research: A Hand Guide for Teachers and Researchers. 1st Edition. Norton Press. McNichols Raod, Cherpet Chennai.

Finocchairo, Mary (1989) English as a second/foreign language: From theory to practice. 4th edition. Pretice Hall Regents. Englewood Cliffs, New Jersey.

Lee, Kuang-wu “English Teachers› Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning” Johnny [at] hcu.edu.tw, Hsuan Chuang University (Hsinchu, Taiwan) The Internet TESL Journal, 6 (12), December 2000, http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html

Lewin, C. (2000) Exploring the effects of talking books software in UK primary classrooms, Journal of Research in Reading, 23(2), 149- 157

Lynch, L., Fawcett, A.J. and Nicolson, R.I (2000) Computer-assisted reading intervention in secondary school: An evaluation study, British Journal Educational Technology 31(4), 333348-.

Miles, M., Martin, D. and Owen, J. (1998). A pilot study into the effects of using voice dictation software with secondary dyslexic pupils. Exeter: Devon Education Authority: occasional paper.

Moseley, D. et al (1999). Ways Forward with ICT: Effective Pedagogy Using Information and Communication Technology in Literacy and Numeracy in Primary Schools, Education Line. University of Newcastle http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001369.htm

Passy, D., Rogers, C., Machell, J. and McHugh, G. (2004) ‘The Motivational Effect Of ICT On Pupils’, Department Of Educational Research Lancaster University. http://downloads01.smarttech.com/media/research/international_research/uk/lancaster_report.pdf

Suryani, A. (2010) “ICT in Education: its Benefits, Difficulties and Organizational Development Issues.” Jurnal Sosial Humaniora, 3 (1), Jun 2010, 106123-.

Uhomoibhi, J. (2006). “Implementing e-learning in Northern Ireland: Prospects and challenges.” Campus-Wide Information Systems, 23 (1), 414-.

نقف في هذا الكتاب عند قضية تربوية تعليمية، لطالما كان لها نصيب مهم من النقاش الاجتماعي، هي قضية العلاقات البيداغوجية في وقتنا الراهن لنعيد النظر في طبيعتها وخصائصها المستجدة ومتطلبات أقطابها. وإذا كانت التحولات الحديثة قد ألزمت المدرسين والمتعلمين بضرورة تجديد الممارسة الديداكتيكية والفعل البيداغوجي بشكل عام، لما له من تأثير مطّرد في استراتيجيات التعلم وأساليب التربية، وبروز إشكالات تتعلق بأبعاده الاقتصادية والاجتماعية والتنظيمية فإن ذلك يستدعي -بالضرورة- التحول عن النموذج المتبع منذ أمد بعيد، واستشراف آفاق بيداغوجية توافق تطلعات الجيل الحالي وتسهم في تحقيق ثوابت المدرسة محضن التربية والتعليم.

وللعلاقات البيداغوجية أثر مباشر في جودة التحصيل الدراسي وفعالية الاكتساب ودرجة التحكم في التعلمات، ولها وظيفة رئيسة في تحديد طبيعة الاتجاهات والقيم والكفايات ونموذج المتعلم المرغوب فيه وفي بيان القيمة الاعتبارية والمعالم الوظيفية والرسالية للمدرس، وكذا تعيين المعرفة المقصودة بالاكتساب، وتوفير بيئة التعلم للخروج بالمنظومة التربوية برمتها من قيود التقليد وعوائد الاستهلاك، إلى فضاء الإنتاج البناء والإبداع الخلاق لدى المدرسين والمتعلمين على السواء.

من أجل ذلك، قاربت الأبحاث المشاركة في أعمال هذا التأليف الجماعي المحكّم موضوع العلاقات البيداغوجية من خلال انسجام محاوره وتكاملها؛ تأسيسا تاريخيا لهذه العلاقات ووقوفا عند أهم محطاتها عبر الأحقاب المتوالية، وتعيينا للمبادئ الثابتة فيها ومتطلبات التجديد واستلهام التجارب الدولية المتقدمة في مستجدات التعلم اليوم. ثم تشخيصا ورصدا للخصائص المستجدة واستشرافا لمعالم مدرسة جديدة.

MANAR AL ISLAM